Niveau(x) d'enseignement : 2 Numéro EDUQ : 2970039
Centre d'intérêt : 270

Hade, Daniel

Classes sociales et motricité / Daniel Hade ; présentation, Paulins Hamelin. -- Sherbrooke : Editions du CRP, [1988?].
303 p. ; 22 cm. -- (Collection du CRP)

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke". Bibliogr. : p. [289]-303.

ISBN 2-920859-20-X

Vedette(s)-secondaire(s) : Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

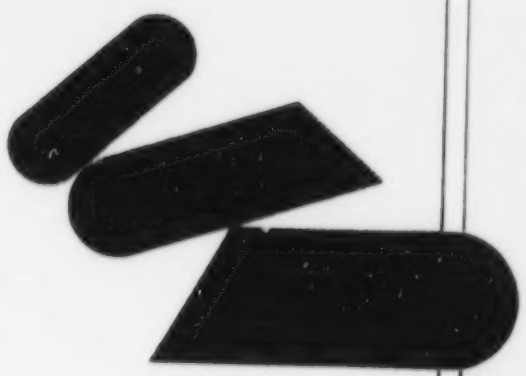
Descripteur(s) : Classe sociale • Développement moteur • Développement psychomoteur • Influence familiale • Maternelle

Le contexte dans lequel évolue un enfant n'a pas le même impact sur tous les aspects du développement moteur. De façon générale, le développement moteur des enfants appartenant à une classe sociale favorisée a tendance à se différencier significativement de celui des enfants provenant d'une classe sociale défavorisée. L'appartenance à une classe sociale donnée ne renseigne pourtant d'aucune façon sur le type d'expérience qui influence le développement de la psychomotricité. Pour expliquer cette relation entre le développement de la motricité et l'appartenance à un milieu donné, il faut alors identifier des variables intermédiaires qui s'interposent entre celles qui servent à caractériser le milieu social et celles qui témoignent du développement de la psychomotricité. L'auteur présente dans cette étude un modèle explicatif des différences de développement psychomoteur selon trois paliers se situant à des distances plus ou moins grandes de l'explication causale. Il a mis ce modèle à l'épreuve auprès des enfants de la maternelle dans plus de trente écoles. Les résultats de son étude permettent d'apporter un éclairage nouveau sur l'influence du milieu social, des valeurs éducatives et de la personnalité des mères sur le développement de la motricité des enfants de maternelle.

Type de document : r

Daniel Hade

CLASSES SOCIALES ET MOTRICITÉ



Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

EDUQ
8970039

DANIEL HADE

CLASSES SOCIALES ET MOTRICITÉ

DANIEL HADE

CLASSES SOCIALES ET MOTRICITÉ

Présentation Pauline Hamelin

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Cette publication a été rendue possible grâce au soutien financier du Fonds de recherche à allocation interne de l'Université de Sherbrooke en provenance du Fonds FCAR du Gouvernement du Québec.

ISBN 2-920859-20-X

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Dépôt légal: 4e trimestre 1988

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE 9

INTRODUCTION 13

CHAPITRE I - L'inégalité des chances 23

1. Définition du concept de développement psychomoteur 23
2. Maturation et exercice 26
3. Milieu socio-économico-culturel et développement psychomoteur 34
   - 3.1 Motricité d'impression à médiation extéroceptive de type perceptivo-moteur 35
   - 3.2 Motricité d'impression à médiation proprioceptive de type corps situé 37
   - 3.3 Motricité d'expression 48

CHAPITRE II - Modèles théoriques et hypothèses 61

1. Modèle de Bruner 63
2. Modèle de Hebb 67
3. Modèle de Piaget 70
4. Dégagement des pistes causales 75
   - 4.1 La structuration de l'environnement familial et le développement psychomoteur 75
   - 4.2 Les dessous de la structuration de l'environnement familial 81

CHAPITRE III - Description des instruments 87

1. Questionnaire de Lautrey 87
2. Questionnaire Bell-Cattell 93
3. Épreuve de développement psychomoteur 97

CHAPITRE IV - Échantillon 101

1. Établissement et analyse des effectifs théoriques du sous-échantillon 103
2. Analyse du sous-échantillon par rapport aux sujets ayant subi l'épreuve de développement psychomoteur 113
3. Analyse du sous-échantillon par rapport aux mères des sujets ayant répondu au questionnaire Bell-Cattell 114

CHAPITRE V - Effet des variables extérodistales et mésodistales sur la structuration de l'environnement familial 121

1. Analyse factorielle des correspondances des items relatifs au milieu socio-économico-culturel 122
2. Analyse factorielle des correspondances des items relatifs aux valeurs et principes éducatifs des parents 126
3. Analyse factorielle des correspondances des items relatifs aux pratiques éducatives familiales visant directement les enfants de l'échantillon 130
4. Étude du rapport entre le milieu socio-économico-culturel et les valeurs et principes éducatifs préconisés par les parents 136
   4.1 Catégories socioprofessionnelles 137
   4.2 Niveau de scolarité du père et de la mère 146
   4.3 Coefficient d'habitation 154
   4.4 Classe sociale 157
5. Étude du rapport entre le milieu socio-économico-culturel et la structuration de l'environnement familial 167
6. Étude du rapport entre les valeurs et principes éducatifs et la structuration de l'environnement familial 170

7. Étude de l'effet du milieu socio-économico-culturel sur les variables de personnalité 179
8. Étude des interactions entre les variables méso-distales 181
9. Étude de l'effet des variables de personnalité sur la structuration de l'environnement familial 183

CHAPITRE VI - Effets des variables extérodistales, mésodistales et proximodistales sur le développement de la motricité 187

1. Analyse factorielle des rangs relatifs au développement de la motricité 189
2. Étude de l'effet de la structuration de l'environnement familial sur le développement de la motricité 203
3. Étude de l'effet de la pratique d'activités sportives sur le développement de la motricité 210
4. Étude de l'effet des valeurs et principes éducatifs sur le développement de la motricité 212
5. Étude de l'effet de la classe sociale sur le développement de la motricité 215
6. Étude de l'effet des variables de personnalité sur le développement de la motricité 219

CONCLUSION 223

ANNEXE 1 - Directives et questionnaire de Lautrey 235

ANNEXE 2 - Directives et questionnaire Bell-Cattell 253

ANNEXE 3 - Manuel d'instructions et grille de notations de l'épreuve de développement psychomoteur 263

BIBLIOGRAPHIE 289

PRÉFACE

Dans un domaine où les contributions fondamentales remontent à 1925 (stades, types et syndromes "psychomoteurs" - H. Wallon), à 1935 (formes et stades de l'intelligence "sensorimotrice" - J. Piaget) et à 1943 (sphères et profils du "comportement" - A. Gesell), les chercheurs et les praticiens ont eu le loisir d'élaborer un corpus conceptuel et méthodologique assez consistant. En effet, les travaux menés dans le laboratoire de psychobiologie de l'enfant où s'illustrèrent R. Zazzo, M. Stambak, N. Galifret-Granjon...; ceux que conduisit J. de Ajuriaguerra dans l'équipe de recherche sur les troubles du langage et de la psychomotricité à l'hôpital Henri Rousselle; ceux, plus isolés, que menèrent à bien I. Lezine, J. Berges... ont permis d'enrichir le capital de connaissances légué par les trois maîtres. Notre savoir sur les étapes, les modalités et les troubles du développement, sur les épreuves à utiliser dans le dépistage ou le diagnostic, sur les moyens à mettre en oeuvre dans l'éducation, la rééducation ou la thérapie s'est progressivement consolidé. Ces progrès historiques ont été d'autant plus sensibles qu'à chaque époque les idées-forces des chercheurs ont trouvé un écho fidèle dans les mises en application des praticiens: ce fut le cas lorsqu'elles s'ordonnèrent autour de la notion d'adresse corporelle (E. Guilman), puis celle de conscience corporelle (G. Soubiran, P. Mazo chez les thérapeutes; J. Le Boulch, P. Vayer... chez les éducateurs), enfin celle de signifiance corporelle (A. Lapierre, B. Aucouturier...).

Pourtant, le thème des facteurs du développement psychomoteur avait été peu étudié jusqu'en 1983, si ce n'est de

façon descriptive et dans une optique générale considérant, pour l'essentiel, l'influence respective de l'hérédité et du milieu. C'est dire qu'on attendait avec curiosité la réponse que DANIEL HADE allait donner à la question centrale de cet ouvrage. Une question que l'auteur a eu l'ambition d'aborder frontalement et la prudence de définir minutieusement.

Ayant fait son miel des travaux de B. Bernstein, J. Lautrey, J.P. Pourtois sur les déterminants du développement psychologique de l'enfant, plus précisément sur le lien qui unit les effets du milieu socioculturel et ceux des pratiques éducatives familiales, Daniel Hade en est venu à concevoir un modèle explicatif séduisant. Ce modèle inventorie et ordonne trois types de variables indépendantes conformément au principe de l'antériorité temporelle: au plus près de l'explication de la variable dépendante apparaissent les pratiques éducatives familiales (variables proximodistales); plus à l'extérieur, l'adaptation familiale et sociale de la mère, la personnalité de la mère, les valeurs et les principes éducatifs des parents (variables mésodistales); au bout de la chaine enfin, les conditions de vie et de travail passées et présentes des parents, conditions liées au statut socio-économico-culturel des ascendants (variables extérodistales). La variable dépendante est objectivée dans deux catégories d'épreuves: les unes inspirées par W. Sloan et E. Hiriatborde, pour évaluer les capacités motrices d'impression-action (tests de coordination); les autres inspirées par J. Galifret-Granjon, pour évaluer les capacités motrices d'expression-communication (actes mimés sur ordre et invention d'actions mimées par l'enfant). C'est ce "modèle causal amputé" qui est mis à l'épreuve dans la recherche entreprise par l'auteur sur le terrain familier de la grande section d'école maternelle (enfants âgés de 5 à 6 ans).

Au terme d'une étude expérimentale particulièrement soignée, on apprend, d'une part, que la structuration de l'environnement familial de type "souple" est fortement liée au choix des valeurs et des principes éducatifs de type "initiative" et à l'appartenance au milieu socio-économico-culturel

supérieur ou moyen; d'autre part, que la structuration de type "rigide" est fortement liée au choix des valeurs et des principes éducatifs de type "conformité" et à l'appartenance au milieu socio-économico-culturel inférieur. En progressant d'un palier supplémentaire, on découvre que, quelle que soit la classe sociale considérée, ce sont les sujets relevant de la structuration de type "aléatoire" qui affichent le moins bon rendement dans la mesure des capacités motrices: "un milieu qui met l'accent sur la diversité des expériences provoquant ainsi de nombreux déséquilibres, au détriment toutefois de l'insertion de ces expériences dans un cadre offrant une certaine régularité n'est pas de nature à favoriser le développement de la motricité tant dans sa composante impressionniste qu'expressionniste" (p. 205). On découvre aussi que la structuration de type "souple" est globalement plus favorable au développement général de la motricité que la structuration de type "rigide": c'est déjà vrai pour la motricité d'impression-action et c'est encore plus vrai pour la motricité d'expression-communication.

Sans doute le sujet n'est-il pas épuisé et d'autres recherches pourront nous ouvrir à une compréhension plus dynamique des mécanismes en jeu: le modèle explicatif proposé ici privilégie la causalité linéaire; pour compléter le tableau, il faudra analyser les phénomènes de rétroaction (ex. les pratiques éducatives modèlent la personnalité des parents; les niveaux de développement de l'enfant déterminent les pratiques éducatives...) et les phénomènes d'interférence (ex. entre les variables indépendantes d'un même palier, le palier méso-distal notamment).

Il faudra aussi dépasser l'analyse statistique des résultats pour aller plus loin dans les tentatives d'explication de l'influence du milieu familial: quelles formes de stimulation peuvent favoriser la réalisation de telle ou telle compétence? Quelles expériences doit-on encourager si l'on veut exercer telle ou telle capacité?

Il faudra enfin préciser davantage les recommandations formulées au terme de l'étude expérimentale: pour mieux réussir l'éducation psychomotrice des enfants, il convient certes de "former" les enseignants et les parents mais il reste à étudier plus précisément comment on peut préparer les enseignants et les parents à leur fonction et comment cette action auprès des parents doit s'insérer parmi les actions menées à d'autres niveaux de la chaîne causale.

Les perspectives d'étude ne manquent donc pas... Cependant, la concision de l'écriture, la solidité de la construction, la rigueur de l'expérimentation font de cet ouvrage un document scientifique de référence que les psychologues de l'enfant et les pédagogues ne peuvent pas ignorer. Pour ma part, j'ai pris beaucoup de plaisir à suivre le cheminement d'une pensée aussi structurée et aussi éclairée. Je remercie Daniel Hade de m'avoir fait l'honneur d'écrire cette présentation.

Jean Le Camus

INTRODUCTION

Le milieu socio-économico-culturel a souvent été mis en relation tant avec l'apprentissage scolaire qu'avec le développement du langage et de l'intelligence. Il a aussi, quoique plus rarement, été mis en relation avec le développement psychomoteur. La plupart des études relatives à ce dernier aspect ne dépassent pas l'étape de la description du phénomène; de ce fait, elles ne vérifient ni le pourquoi ni le comment de cette relation.

Poser le problème des motifs de différences de développement psychomoteur entre les milieux, c'est entre autres poser celui de l'influence de l'hérédité et du milieu sur ce même développement. La controverse hérédité-milieu est très ancienne: Saint-Augustin affirmait que la corruption de l'homme est léguée à sa descendance contrairement à Pelage qui soutenait que les actes de l'homme relèvent de sa responsabilité propre et entière (Laurent, 1981). Cette controverse peut aussi être illustrée par le transfert du rang social par le lien sanguin, ce qui s'oppose à l'ascension sociale par le mérite personnel. Ce n'est toutefois qu'au cours des années 1900 que les énoncés sous-jacents à cette polémique ont pris des allures scientifiques.

Sous l'influence des travaux de Galton (1869) et de Brigham (1922), plusieurs lois touchant la stérilisation des "faibles d'esprit" et le contrôle de l'immigration sont promulguées, au début du siècle, aux États-Unis et en Angleterre dans le but de protéger le potentiel génétique de la race. À ce courant héréditariste a succédé, vers les années 1930, le courant environnementaliste. Principalement animé par des chercheurs de l'Université d'État de l'Iowa, ce courant fait du milieu le principal agent de développement de l'intelligence: il inspire le mouvement d'éducation compensatoire qui a connu son essor vers les années 1960 aux États-

Unis. En 1969, Jensen relance le débat en mettant en cause l'éducation compensatoire. Pour lui, les différences de QI entre les individus et entre les groupes sociaux ou raciaux sont essentiellement attribuables à des facteurs génétiques. Il devient donc inutile de vouloir augmenter le QI en créant artificiellement un milieu plus stimulant. Puis, en 1974, l'environnementaliste Kamin met en doute la valeur des données rassemblées par l'éminent professeur Cyrill Burt de l'Université de Londres sur l'influence des facteurs génétiques. En France, la polémique se poursuit surtout avec la publication des travaux d'Eysenck (1977) et Hébert (1977) qui suivent le courant héréditariste et de Jacquart (1978), Larmat (1979) et Laurent (1981) qui s'inscrivent plutôt dans la lignée des environnementalistes.

Bien que le débat se soit surtout focalisé sur l'effet de l'hérédité et du milieu par rapport au développement de l'intelligence, il apparaît quand même utile de considérer les travaux les plus récents en ce domaine afin de pouvoir estimer l'impact que peuvent avoir ces deux facteurs sur le développement psychomoteur. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'évaluer leur influence sur des caractères quantitatifs, c'est-à-dire relevant d'une mesure de performances.

Les recherches portant sur l'héritabilité de la variation des performances intellectuelles s'intéressent tantôt aux différences intragroupes, tantôt aux différences intergroupes.

Plusieurs auteurs ont tenté d'estimer la part de l'hérédité et du milieu dans les différences de QI observées entre les sujets d'une population donnée. Eysenck (1977), ancien élève de C. Burt, farouche défenseur de la thèse héréditariste, est un de ceux-là. En reprenant les études de Burt et en s'appuyant sur les travaux de Jinks et Fulker (1970), il a évalué l'héritabilité de l'intelligence à 80%, laissant 20% aux facteurs environnementaux. Cette conclusion est fondée sur des études portant sur la variance des QI entre jumeaux monozygotes vivant dans des milieux contrastés, entre jumeaux

monozygotes et dizygotes, entre enfants nés de parents consanguins à divers degrés, entre enfants adoptifs vivant dans des milieux contrastés y compris l'orphelinat.

Par ailleurs, après une analyse des différentes techniques utilisées pour calculer le coefficient d'héritabilité de l'intelligence, même celle de Jinks et Fulker (1973) dont Eysenck en dit le plus grand bien, Larmat (1979) arrive à la conclusion que:

> "Toute estimation même imprécise de l'héritabilité des aptitudes intellectuelles s'avère - du moins pour l'instant et malgré les progrès des méthodes statistiques utilisées - impossible." (p. 85)

Ce point de vue est d'ailleurs partagé par plusieurs auteurs dont Lerner (1972), Zazzo (in Sullerot, 1973), Feldman et Lewontin (1975), Jacquard (1978), Roubertoux et Carlier (1981). De plus, les travaux de Jacquard (1978), Roubertoux et Carlier (1981) et de Duyme (1981) insistent sur le fait que l'héritabilité de ceux qui s'intéressent à la part du génome dans la manifestation de l'intelligence n'indique pas la part prise respectivement par le génotype et le milieu sur le niveau intellectuel moyen d'une population donnée, mais seulement la part des inégalités génétiques de la variance moyenne des QI. Cette distinction est importante, car elle permet de supposer qu'à une forte héritabilité ne correspond pas nécessairement, comme l'affirment les héréditaristes, un faible effet de l'environnement et vice-versa. En effet, il est possible que la différence de moyennes des scores entre des sujets placés dans des milieux contrastés soit significative, ce qui mettrait en évidence le poids de l'environnement, et que, en même temps, il y ait une relation tout aussi significative entre les scores des enfants et ceux de leurs parents biologiques. C'est ce que démontre l'étude de Skodak et de Skeels (1949). Ces constats amènent Duyme (1981) à dire que:

> "Tout se passe comme s'il y avait un lien génétique mère biologique-enfant important, mais que le programme génétique est suffisamment souple et diversifié pour permettre à l'enfant de tirer le profit maximum de son environnement et lui permettre des performances très proches de celles demandées par le milieu." (p. 219)

Ces réflexions nous conduisent à nous interroger sur la part de l'hérédité et du milieu dans les différences de QI observées entre des milieux socioculturels contrastés. La réponse de Eysenck (1977) à cette question repose sur une vision héréditariste du phénomène de régression vers la moyenne du QI des enfants par rapport à celui de leurs parents: il indique, d'une part, que cette régression ne peut être expliquée que par le jeu des gènes et, d'autre part, partant du point de vue que le QI est héréditaire à 80% et que le statut socio-économique est très fortement en relation avec le QI (0,74), il affirme que l'effet du facteur génétique explique en très grande partie les différences de QI entre classes sociales.

> "Les mauvais résultats scolaires d'un enfant qui sont en corrélation à la fois avec la faiblesse de son QI et avec sa classe (sociale) proviennent bien davantage du premier élément que du second et la faiblesse de son QI ne peut pas être attribuée à l'appartenance à une classe sociale en tant que telle. En réalité, c'est le QI de l'enfant, dépendant essentiellement de facteurs héréditaires qui détermine (au moins en partie) la qualité de ses résultats scolaires et qui déterminera (au moins en partie) en temps utile la classe sociale dont il fera partie." (p. 144)

Dans ce contexte, on comprend pourquoi la majorité de l'argumentation d'Eysenk est consacrée à démontrer l'inefficacité des programmes visant à améliorer le QI ou les résultats scolaires des enfants par le moyen d'une intervention de type

environnementaliste. Pour lui, si ces expériences ont échoué, c'est que "l'hérédité joue un rôle deux fois plus important que celui de l'environnement dans la détermination du QI et le QI demeure, que cela nous plaise ou non, le facteur le plus important de la réussite scolaire". (p. 153)

Les environnementalistes donnent une toute autre interprétation du phénomène de régression du QI vers la moyenne. Si les QI des enfants d'ouvriers sont en moyenne supérieurs à ceux de leurs parents, c'est que les premiers connaissent des conditions environnementales plus favorables au développement de l'intelligence que celles de leurs parents. Par contre, le phénomène de régression est jugé non significatif chez les enfants de cadres ou de personnes exerçant une profession libérale.

Sur un autre plan, Jacquard (1978) tente de démontrer qu'on ne peut se fonder sur le coefficient d'héritabilité pour attribuer au génotype les différences de QI entre milieux sociaux. Il mentionne que:

> "L'héritabilité, qui ne peut être définie et mesurée qu'à l'intérieur d'un groupe, ne peut en aucun cas être utilisée pour analyser des écarts entre groupes." (p. 182)

Larmat (1979) estime également qu'on ne peut interpréter de la même façon des différences de QI enregistrées à l'intérieur d'un groupe social donné et des différences de QI entre plusieurs groupes sociaux. Par conséquent, les conclusions obtenues dans un champ d'études ne peuvent être transférées directement dans un autre. Ceci est d'ailleurs partagé par les généticiens Feldman et Lewontin (1975) et par Roubertoux (1981). Pour Larmat (1979), dire que l'essentiel des inégalités relevées entre les différentes catégories sociales "[...] traduit une inégalité réelle de leurs génotypes intellectuels [...]" (p. 177), c'est ne pas tenir suffisamment compte des réalités mésologiques. Sans nier toute détermination héré-

ditaire individuelle, il oppose au processus de régression du QI vers la moyenne associé à la mobilité sociale des héréditaristes un processus de répartition égale des potentialités intellectuelles intergroupes associé à l'inégalité des conditions mésologiques. Il relève à ce propos la conclusion de Freeman (1928) selon laquelle le milieu peut élever ou abaisser le QI d'un enfant de dix points, soulignant du même coup que les différences du QI observées entre cadres supérieurs et manoeuvres dans les études de Outhit (1933) et de l'INED (1973) est de 20 points. Larmat (1979), à la suite de Klineberg (1957), n'exclut pas que, "si cette analyse s'avérait correcte, et elle paraît logique, il serait légitime d'en conclure qu'il ne reste rien dans l'échelle professionnelle qu'on ne puisse expliquer en vertu de l'hypothèse du milieu". (p. 178) De son côté, Duyme (1981) rapporte trois études réalisées auprès d'enfants adoptifs qui tendent à démontrer l'effet du milieu sur le développement de l'intelligence et la réussite scolaire: il s'agit de celles de Schiff, Duyme, Dumaret, Tomkiewicz, Feingold (1978), de Dumaret ainsi que de Duyme et Chivot. Toutes ces études tendent vers le même constat, à savoir que les enfants adoptés par des familles appartenant à un milieu plutôt défavorisé ont une réussite scolaire et un QI supérieurs à ceux de leur frère ou soeur élevés avec leurs parents biologiques dans un milieu socioculturel défavorisé ou à d'autres enfants adoptés par des familles d'un milieu socioculturel défavorisé. Bien plus, il semble que le QI moyen et que le pourcentage de réussite scolaire des enfants adoptés par des familles de niveau socioculturel élevé soient sensiblement les mêmes que ceux des enfants appartenant naturellement à ce milieu.

L'ensemble des données, critiques et avis examinés nous portent à croire, à la suite de nombreux auteurs, que, en ce qui concerne le domaine de l'intelligence, les varintions à l'intérieur d'un même groupe social seraient plus explicables en termes génétiques; en revanche, celles entre différents groupes sociaux s'expliqueraient mieux en termes environnementaux.

Comme il n'est pas facile de transposer d'un domaine à un autre, il devient difficile d'affirmer que les différences de développement psychomoteur, comme celles du développement intellectuel, peuvent être causées, dans une certaine mesure, au niveau intragroupe par des différences génotypiques et au niveau intergroupe par l'effet de l'environnement. Les conclusions des études sur l'héritabilité de l'intelligence n'ont pas été obtenues en isolant un gène ou des ensembles de gènes ni en mesurant leur action, mais en comparant des performances intellectuelles à l'aide de modèles mathématiques. Dans ces conditions, on peut penser que, si on analysait des différences de performances psychomotrices en utilisant les mêmes modèles méthodologiques et mathématiques, on risquerait d'arriver à des conclusions générales semblables à celles obtenues au plan de l'intelligence. Il apparaît donc réaliste de penser, tout comme l'ont fait les membres de la Genetic Society of America au sujet de l'héritabilité de l'intelligence, que des facteurs génétiques sont responsables, dans des proportions difficiles à déterminer, des différences de développement psychomoteur constatées à l'intérieur d'une population donnée. Il semble tout aussi réaliste de penser qu'il est très difficile d'affirmer que les différences de développement psychomoteur intergroupes sont causées par des différences de génotypes et, à plus forte raison, d'en préciser l'importance. Vouloir vérifier cette hypothèse signifie que l'on puisse faire la preuve, d'une part, que les différences de développement psychomoteur sont massivement innées (en calculant le coefficient d'héritabilité de chacun des milieux sociaux concernés) et, d'autre part, que la mobilité sociale ascendante et descendante est fortement fondée sur le développement psychomoteur. Ceci n'est pas évident à notre époque et nous croyons plutôt que les différences de développement psychomoteur intergroupes s'expliquent mieux en termes environnementaux. C'est pourquoi notre étude a été limitée aux seuls effets des facteurs psychosociaux sur le développement psychomoteur.

"L'influence capitale des facteurs psychosociaux sur le développement apparaît comme évidente. Ce qui l'est moins,

c'est la manière dont s'opère cette influence." (Pourtois, 1979) En effet, l'appartenance à un milieu social donné n'a qu'une faible valeur heuristique. Elle ne nous indique ni les variables en cause, ni les mécanismes par lesquels ces variables influencent le développement psychomoteur. L'appartenance à un milieu permet tout au plus de prévoir les types d'expériences vécues par les sujets. Pour résoudre ce problème, il faut identifier les variables intermédiaires qui interviennent entre les variables servant à caractériser le milieu socio-économico-culturel et le développement psychomoteur. Comment identifier ces variables? Les analyses de Reuchlin (1972) et de Lautrey (1980) concernant les principales recherches ayant pour thème l'influence du milieu sur le développement de l'intelligence (Berkeley Study, Fels Research) font ressortir que les motifs des choix des variables intermédiaires étaient "implicites, basés sur l'expérience et l'intuition des chercheurs". Ainsi, l'absence d'un cadre théorique explicite, capable de guider ces chercheurs dans le choix des variables intermédiaires et de leur fournir un schème explicatif cohérent, ne leur a pas permis de dépasser l'étape descriptive. Partant de l'expérience de ces recherches et des leçons qu'en ont tirées Reuchlin et Lautrey, nous rechercherons, dans les modèles théoriques ayant un rapport avec le développement psychomoteur, les caractéristiques générales du milieu dont on attend qu'elles soient favorables au développement; nous vérifierons si ces caractéristiques théoriquement favorables existent dans les pratiques éducatives. Ainsi, nous pourrons émettre et vérifier des hypothèses concernant l'effet de certains types de pratiques éducatives familiales sur le développement psychomoteur d'enfants provenant de ces familles.

Les pratiques éducatives familiales se situent au niveau du vécu familial; celui-ci est analysé en fonction des caractéristiques abstraites susceptibles de favoriser le développement psychomoteur et relevant d'un modèle théorique en rapport avec ce développement. Les pratiques éducatives familiales constituent le groupe de variables indépendantes le plus

près du développement psychomoteur et, partant, le plus près (proximodistale) de l'explication causale.

Plusieurs variables, tant psychologiques que sociologiques, conditionnent les pratiques éducatives, et il apparaît difficile de toutes les prendre en compte. Cependant, ce qui caractérise les variables dont nous mesurerons l'effet est que celles-ci, que nous appelons mésodistales, devront précéder dans le temps les variables proximodistales (pratiques éducatives). Ainsi, s'il y a relation entre les variables mésodistales et proximodistales, il sera possible d'affirmer que ce sont les premières qui influencent les secondes et non l'inverse. Les variables mésodistales dont nous tiendrons compte sont l'adaptation familiale et sociale de la mère, la personnalité de la mère, les valeurs et les principes éducatifs des parents.

Nous dégageons un troisième groupe de variables et faisons le postulat qu'elles sont temporellement antérieures aux variables mésodistales. Ces variables réfèrent aux conditions de vie et de travail passées et présentes des parents. Ces conditions sont liées au statut socio-économico-culturel qui est appréhendé à travers la profession des grands-pères paternel et maternel, à travers la profession du père et de la mère ainsi que leur niveau de scolarité et à travers le coefficient familial d'habitation. Nous appelons extérodistales ces variables à cause de leur position plus éloignée par rapport à la variable développement psychomoteur des enfants.

Il s'agit donc d'un modèle explicatif des différences de développement psychomoteur selon trois paliers se situant à des distances plus ou moins près de l'explication causale. Le premier palier se situe le plus loin par rapport à l'explication causale: il détermine dans une certaine mesure les variables mésodistales et proximodistales. Le second palier occupe la position intermédiaire par rapport à l'explication causale et détermine jusqu'à un certain point les variables proximodistales qui, elles, forment le troisième palier, le

plus près par rapport à l'explication causale des différences de développement psychomoteur. C'est ce modèle qui est mis à l'épreuve des faits dans le cadre de cette étude.

CHAPITRE I

L'INÉGALITÉ DES CHANCES

1. Définition du concept de développement psychomoteur

Le concept de développement psychomoteur, que l'on doit à Dupré, met en évidence l'association étroite entre le développement de la motricité et celui du psychisme. Partant du sourire, de la préhension et du langage, Heuyer (1980) fait ressortir toute l'importance de l'action synergétique entre motricité, intelligence et affectivité sur l'établissement de rapports sociaux entre l'enfant et le milieu, favorisant ainsi son développement. Pour lui, sourire, prendre ou parler ne sont pas uniquement des phénomènes moteurs au sens de la mise en jeu volontaire des muscles ou de groupes de muscles, mais aussi des phénomènes intellectuels par le choix que le sujet doit effectuer - choix du visage à qui il sourit, de l'objet à prendre, des mots à utiliser - et des phénomènes affectifs qui animent et dirigent ces choix.

De façon générale, le concept psychomoteur évoque tout geste ou mouvement volontaire observable. C'est du moins le sens qu'en donnent Kraus (1961), Kibler et al. (1970), Harrow (1977) et Defontaine (1977). En fait, depuis Buytendijk (1957), on distingue les mouvements transitifs, les mouvements d'expression et les mouvements figuratifs ou représentatifs. Les premiers sont définis comme "[...] mouvements et réactions motrices ayant un but, un point d'aboutissement qui est la source de leur signification [...]" (Buytendijk, 1957, p. 115); les deuxièmes comme ayant "[...] une signification immanente et comme n'étant pas finalisés". (op. c., p. 115) Pour Le Camus (1982), dans la motricité d'action, transitive mais aussi qualifiée d'instrumentale, "[...] le corps est sollicité d'abord en tant que producteur et consommateur d'énergie (alors que), dans la motricité expressive, dite parfois

émotionnelle ou relationnelle, le corps est sollicité prioritairement comme émetteur et récepteur d'information". (p. 78) Enfin, Buytendijk distingue la motricité figurative et représentative de la motricité d'expression par le fait que la première renvoie "[...] à une réalité distincte du mouvement alors que le sens de la seconde est apparent et immédiatement visible".

Désireux de préciser le champ d'action des psychomotriciens jusque-là défini vaguement comme celui de la "motricité en relation", Le Camus (1982) a proposé une nouvelle taxonomie. Celle-ci s'inscrit principalement dans le sillage des travaux de Laborit (1973, 1974), Attali (1975), Paillard (1976) et établit une première distinction entre motricité énergétique et motricité informationnelle. Le Camus (1982) définit la motricité énergétique comme celle où se manifestent "[...] nos capacités thermodynamiques c'est-à-dire [...] notre pouvoir d'assimiler, de stocker et de produire de l'énergie". (p. 364) Quant à la motricité informationnelle, elle fait appel à "[...] notre capacité de capter, stocker et émettre des informations par la médiation du corps". (p. 364) C'est d'ailleurs vers ce dernier champ, que Jean Le Camus souhaite que les psychomotriciens revendiquent, que se porte notre intérêt, en particulier sur le pôle informationnel à travers le développement de la motricité d'impression et d'expression.

Le développement de la motricité d'impression concerne tout ce qui fait appel prioritairement aux "[...] capacités de captage, de réception, de distribution, de traitement, de stockage des informations issues du corps propre ou de l'environnement". (Le Camus 1982, p. 386) Selon les canaux par lesquels ces informations sont captées, on parle de développement de la motricité d'impression, à médiation proprioceptive ou à médiation extéroceptive.

Dans le premier cas, les informations proviennent des fuseaux neuromusculaires situés à l'intérieur même des mus-

cles, des organes tendineux de Golgi situés à l'insertion musculaire et à l'attache tendino-osseuse, des corpuscules de Vater-Pacini logés dans les tendons, les capsules articulaires et dans le périoste ainsi que dans les récepteurs vestibulaires situés dans le vestibule et les canaux semi-circulaires. Les informations que procurent les sensations proprioceptives renseignent sur l'amplitude, la vitesse et la force des mouvements; elles contribuent à la coordination posturale de l'organisme et à la coordination de ses mouvements.

Paillard (1978 a) et, dans son sillage, Le Camus (1982), distinguent deux types de développement en rapport avec la motricité d'impression à médiation proprioceptive: le développement du corps identifié et celui du corps situé. Le premier fait référence à une "[...] identification perceptive des propriétés de l'objet, autrement dit à la reconnaissance du corps dans ses caractéristiques habituelles d'espace corporel familier que nous habitons et que nous avons investi affectivement". (Le Camus, 1982, p. 381) Quant au corps situé, Paillard (1978 a) le définit comme celui qui est situé

> "[...] par rapport aux objets de l'espace extracorporel dans un système de relations où il peut à la fois jouer le rôle d'une référence stable pour l'évaluation de la position des objets externes (référentiel égocentrique) et le rôle de l'objet déplaçable repéré par rapport aux repères stables de son environnement physique (référentiel exocentrique)." (p. 8)

Le développement de la motricité d'impression à médiation extéroceptive a pour caractéristique majeure de capter les informations issues du corps propre ou de l'environnement, prioritairement par l'intermédiaire du canal extéroceptif. Ce canal comprend les cinq sens et permet la discrimination des informations olfactives, tactiles, gustatives, auditives et visuelles reçues.

Le développement de la motricité d'expression concerne non plus le corps écoutant, enregistrant, captant mais le corps exprimant, communiquant, parlant. C'est le corps qui communique par "[...] l'indice, le signal que constituent les mouvements de la face, certains gestes et certaines postures du corps [...] qui sont porteurs de significations pour le récepteur sinon pour l'émetteur". (Best, 1980, p. 32) À ces mouvements de tous les jours auxquels on peut rattacher certaines séquences motrices ritualisées s'ajoutent les gestes fictifs, les imitations différées ou les jeux de faire semblant qui évoquent une situation ou un objet en leur absence. De plus, les mouvements d'interprétation, pour communiquer un message ou seulement pour être observés tel un dessin dynamique découpé dans l'espace (comme la danse) et qui témoignent de l'expression des sentiments humains et d'un degré d'efficacité d'utilisation du corps, font aussi partie de la motricité d'expression.

2. Maturation et exercice

Poser le problème de l'inégalité des chances de développement psychomoteur, c'est indirectement poser celui de la maturation et de l'exercice. En effet, si tout est exercice, on pourra penser que, quels que soient l'activité psychomotrice considérée et l'âge du sujet concerné, son degré de développement dépendra de l'entraînement ou des stimulations que lui procure son milieu. Ainsi, selon le nombre et la qualité des stimulations de son milieu, un enfant pourrait apprendre plus rapidement à marcher, à prendre, à sourire ou à se tenir en équilibre sur un pied, à effectuer des mouvements complexes des doigts, à faire semblant de lire un journal... Par contre, si tout est maturation, des différences de stimulations, qu'elles soient ou non en rapport avec l'appartenance à un milieu social, ne provoqueraient pas de différences de développement psychomoteur. Les différences observées trouveraient leur explication dans des différences génétiques. De là, toute l'importance qu'il faut accorder à ces concepts et la nécessité de bien définir le concept de maturation.

C'est Gesell (1929) qui, le premier, a emprunté le concept de maturation aux généticiens et aux embryologistes pour l'appliquer à la psychologie. Traditionnellement employé pour désigner la période pendant laquelle une cellule germinale arrive à maturité, ce terme fut étendu au phénomène du développement d'un organisme pour en expliquer les "[...] arrêts brusques qui se produisent au cours de la croissance et fixent des limites à l'influence du conditionnement". (cité par Mc Graw, M.B. 1952, p. 533-534) Dans le même esprit, on peut, en accord avec Rigal (1974), définir la maturation psychologique

> "[...] comme le processus physiologique (anatomique, chimique) génétiquement déterminé, par lequel un organe, ou un ensemble d'organes, arrive à maturité et permet à la fonction pour laquelle il est conçu, de s'exercer librement et avec le maximum d'efficacité." (p. 146)

Quel rôle la maturation et l'exercice jouent-ils respectivement dans le développement psychomoteur? Une analyse de la littérature montre que ce problème a été étudié selon quatre approches méthodologiques: la restriction d'exercices en période prématurative et postmaturative, l'augmentation d'exercices en période prématurative et postmaturative. Le plan méthodologique dit de la "restriction d'exercices en période prématurative" comprend des études où il y a réduction de l'exercice avant la période de maturation. On comprendra que, pour des raisons déontologiques, la restriction volontaire d'exercices n'a été pratiquée que sur des animaux. Ces recherches comparent le développement de certains comportements philogénétiques d'animaux, dont l'activité est réduite ou rendue impossible, à celui d'animaux élevés normalement; c'est le cas de l'étude de Bird (1925) avec l'activité de picorer chez les poussins, de Carmichael (1926) avec l'activité de nager chez les salamandres, de Spalding (1954) et de Lorenz (1967) avec l'activité de voler respectivement chez les

hirondelles et les pigeons. Toutes ces expériences convergent vers la même conclusion: si la période de restriction ne dépasse pas le moment d'apparition du comportement chez les animaux du groupe contrôle, les performances du groupe expérimental deviennent rapidement aussi bonnes que celles du groupe contrôle bien que les animaux du groupe expérimental n'aient pas eu la possibilité de s'entraîner normalement. Cela démontre toute l'importance de la maturation dans l'acquisition de comportements moteurs philogénétiques.

Peut-on espérer les mêmes résultats chez l'humain? Pour le savoir, il faut considérer les études basées sur des données provenant de parents ou de groupes culturels qui élèvent naturellement leurs enfants dans des cadres où l'activité physique est plus ou moins réduite; celles de Dennis sont des classiques en ce domaine. Une de ses premières études relatives à ce sujet (1935) concerne le cas d'un couple de jumelles tenues couchées sur le dos avec un minimum de stimulations sociales pendant une période de neuf mois. Notons qu'il est rapporté que le milieu familial des jumelles était normal et que la seule anomalie était l'immobilisation forcée. Il s'en est suivi que ces enfants ont forcément subi un retard dans les prises de position assise et debout ainsi que dans la préhension. Cependant, ce retard a été vite récupéré et elles n'ont pas subi de retard au niveau de la marche par rapport aux autres enfants.

Une autre étude rapportée par Dennis (1940) concerne les Indiens hopis qui passent pratiquement les quatre premiers mois de leur vie attachés à leur berceau de bois pour être progressivement libérés sur une période d'un an. Comparativement aux enfants qui ont la possibilité de se mouvoir librement pendant cette période, ceux-ci apprennent, selon Dennis, à marcher sensiblement au même âge. Illingworth (1978) rapporte également que, dans de nombreuses parties du monde (Russie, Irak, Corfou), les enfants sont langés jusqu'à un an et que, lorsqu'on cesse de le faire, ils développent très

rapidement les mêmes activités motrices que ceux qui sont libres de tout mouvement.

D'autres études plus récentes concernant l'acquisition de la marche selon les milieux ont été réalisées par Hendley et al. (1966: rapportée par Schell et Hall, 1980) et par Patois et al. (1980). L'étude de Hendley et al. compare l'âge d'acquisition de la marche dans cinq grandes villes du monde: Londres, Bruxelles, Stockholm, Zurich et Paris. Quoique celles-ci soient toutes des villes occidentales à caractère industriel, il est permis de penser que les pratiques éducatives familiales concernant la marche peuvent y varier et ainsi favoriser plus ou moins son apparition. C'est du moins l'hypothèse des auteurs. Les résultats de cette étude démontrent qu'il n'y a pas de différences appréciables entre ces cinq villes pour ce qui est de l'âge moyen d'apparition de la marche. L'étude de Patois et al. (1980), qui est de type longitudinal, vise à mettre en relief l'âge d'apparition de la marche et certains facteurs pouvant lui être associés: le sexe, l'état de santé, les conditions de la naissance, le niveau social, le développement psychomoteur, intellectuel et somatique ainsi que l'âge d'apparition de la première dent. Cette étude révèle entre autres que l'âge d'apparition de la marche des garçons est inférieur chez ceux provenant d'un milieu favorisé mais que cette différence n'est pas significative. Pour ce qui est des filles, cette tendance n'existe pas. En un mot, tout cela tend à indiquer que la restriction d'exercices avant la période de maturation n'affecte pas le moment d'apparition des comportements moteurs philogénétiques tant de l'animal que de l'homme.

Que se passe-t-il s'il y a surstimulation ou augmentation de l'exercice pendant la période prématurative? Ce sont les travaux de Gesell (1929) et surtout ceux de McGraw (1935) qui nous éclairent le plus à ce sujet. Leurs expériences ont été réalisées chez des jumeaux univitellins, c'est-à-dire ayant des caractéristiques génétiques voisines et recevant en principe des stimulations semblables du milieu. Or la comparaison

du jumeau entraîné à une activité particulière à celui qui ne l'est pas amène Gesell et McGraw à la même conclusion: l'entraînement qu'ont reçu les jumeaux à des activités philogénétiques telles s'asseoir, ramper, marcher à quatre pattes, monter les escaliers ne leur a pas permis d'en devancer significativement le moment d'apparition par rapport à ceux qui n'ont pas subi cet entraînement.

Suite à ces études, il semble que le moment d'apparition des comportements philogénétiques psychomoteurs soit le résultat d'un processus physiologique génétiquement déterminé, c'est-à-dire de la maturation, et que ni la restriction, ni l'augmentation d'activités ne produisent d'effet sur ce processus. Même si l'appartenance à un milieu socioculturel ne paraît pas provoquer d'inégalité de chances quant au moment où le comportement philogénétique psychomoteur est rendu possible, cela ne signifie pas que le milieu n'influence pas le développement psychomoteur. En effet, on peut s'interroger sur son influence une fois que les comportements, non seulement philogénétiques mais aussi ontogénétiques plus complexes, sont rendus possibles.

Poser le problème de l'effet de l'exercice en période postmaturative sur le développement psychomoteur, c'est aussi poser celui de l'efficacité des diverses approches à médiation corporelle, qu'il s'agisse de celle de types sportif, éducatif, rééducatif ou thérapeutique. Cette efficacité peut varier selon les objectifs poursuivis, selon les caractéristiques des sujets à qui elles s'adressent, selon les méthodes ou techniques utilisées, selon la durée d'utilisation de ces méthodes ainsi que selon les personnes qui les appliquent.

Il n'apparaît pas nécessaire de faire l'étude détaillée de ce vaste problème pour vérifier l'effet de l'exercice en période postmaturative sur le développement psychomoteur. Il suffit de démontrer qu'un certain nombre de faits témoignent d'un effet positif de l'exercice sur le développement psychomoteur pour considérer que celui-ci peut y jouer un rôle. Au

niveau du sport, cet effet est évident. Les performances de plus en plus phénoménales atteintes par les athlètes de haut niveau grâce à l'amélioration des conditions et des méthodes d'entraînement permettent de le constater.

On peut également observer cet effet à d'autres niveaux des approches à médiation corporelle. Burton White et Richard Held (1966) ont déjà démontré qu'un milieu riche en stimulations, à condition qu'elles soient opportunes, c'est-à-dire ajustées à l'âge et aux capacités du bébé, facilitait l'acquisition de la préhension. D'ailleurs, Koupernik (1980) souligne que "[...] la myélinisation du faisceau pyramidal - condition nécessaire d'après A. Tourney - n'est pas suffisante pour expliquer les coordinations que requiert cette acquisition majeure". (p. 269) Pour lui, cette acquisition est à mettre en relation avec le contexte de l'activité des sujets, soulignant ainsi la place importante de l'exercice dans le processus maturatif. L'étude de McGraw (1935) fait également ressortir que l'entraînement qu'a reçu "Jonny" concernant des activités ontogénétiques comme nager, patiner, monter et descendre des plans inclinés, utiliser des accessoires en vue d'atteindre un objet pendu au plafond, rouler à bicyclette lui avait permis de les accomplir avec plus d'aisance que son jumeau "Jimmy" qui n'avait pas subi cet entraînement.

Si on se place au niveau de la rééducation psychomotrice, Jean Le Camus démontre assez nettement, dans le cadre de sa thèse de 3e cycle (1976), l'efficacité de son approche auprès de huit enfants maladroits, c'est-à-dire qui présentent des difficultés proprement motrices (manque de coordination, lenteur d'exécution, paratonie, insuffisances dans l'organisation de l'espace, du temps et dans la connaissance du corps propre) presque toujours associées à des anomalies, des déficits, des désordres plus ou moins accentués dans d'autres couches de la personnalité. Cette expérimentation a comporté 25 séances hebdomadaires de 60 à 75 minutes chacune. L'approche préconisée s'inspirait des principaux auteurs en psychomotricité comme Jean Le Boulch, Pierre Vayer, André Lapierre et Bernard Aucou-

turier, Gisèle Soubiran et Paul Mazo, Huguette Bucher... Quant au programme, il recouvrait trois pôles principaux: la motricité d'action, la motricité d'expression et de communication, la maîtrise tonique.

Afin de vérifier l'effet de son intervention, Le Camus a utilisé une approche métrologique (test-retest) accompagnée du relevé des opinions de la mère et du maître de chaque enfant. L'analyse des données s'est effectuée sujet par sujet selon les cinq axes suivants: axe de la motricité dynamique, axe perceptivo-moteur, axe de l'intelligence de performance, axe tonico-émotionnel et axe socio-affectif. Les conclusions de cette analyse lui ont permis d'affirmer que "[...] la nature et l'ampleur des changements observés sont telles que la validité de la cure ne semble pas pouvoir être sérieusement contestée". (p. 187) En effet, même si, selon lui,

> "[...] les huit enfants ne sont pas parvenus sur tous les points à combler le déficit qui apparaissait dans les épreuves ou à surmonter totalement leurs difficultés, la progression a été assez générale et assez multidimensionnelle pour qu'on puisse la qualifier de significative." (p. 187)

Considérons maintenant les auteurs qui qualifient eux-mêmes leur intervention de "thérapie psychomotrice" (Bucher, 1970; Pécher, 1977, Aucouturier et Lapierre, 1977). Même si les effets de la thérapie psychomotrice ne sont pas facilement mesurables, on s'aperçoit, en consultant les publications de ces auteurs, qu'elles contiennent des descriptions relativement détaillées des progrès effectués par certains patients qui rendent compte de l'effet de l'action thérapeutique.

Il semble donc incontestable qu'une augmentation de l'exercice en période postmaturative peut avoir des effets positifs sur le développement psychomoteur, témoignant ainsi de l'influence conjointe de la maturation et de l'exercice sur

ce type de développement. Mais qu'en est-il lorsqu'il y a restriction d'exercices psychomoteurs pendant la période postmaturative? Trois types de recherches traitent principalement de cette problématique: celles portant sur des animaux, celles partant de descriptions "d'enfants sauvages" et celles comparant des enfants provenant de milieux contrastés.

C'est à Bird (1925) et à Carmichael (1926) que nous nous référons pour faire l'étude de la restriction d'exercices pendant la période postmaturative chez les animaux. Le premier a effectué ses recherches sur les poussins, alors que le second les a faites sur les salamandres. Ces deux chercheurs ont réduit considérablement les possibilités d'action de leurs sujets dans des comportements philogénétiques (picorer pour les poussins, nager pour les salamandres) et ce, pendant une période plus longue que le temps normalement dévolu à la maturation de ces fonctions. De cette façon, les restrictions d'exercices ont porté nécessairement sur la période postmaturative. Les conclusions de Bird et de Carmichael sont formelles: les sujets qui ont subi ce type de restriction sont toujours demeurés inférieurs à leurs pairs dans ces comportements.

En ce qui concerne les effets de déprivation de stimuli chez les humains, Malson (1964) reprend toute une série de faits concernant les enfants sauvages, c'est-à-dire ceux qui ont été retrouvés après avoir passé un certain temps en dehors de tout contact avec l'espèce humaine. Le témoignage le plus intéressant est certainement celui du docteur Itar à propos de Victor, cet enfant d'environ neuf ans trouvé dans le massif central français. On rapporte que Victor n'a jamais su apprendre à parler malgré l'intégrité de toutes ses fonctions nécessaires au langage.

Ces faits conduisent à la notion de "période critique", c'est-à-dire à l'intervalle de temps qui est particulièrement propice au développement d'une fonction. Tout se passe comme si, avant cette période critique, l'exercice n'avait aucun

effet sur le développement des fonctions, que, pendant une période, il devenait indispensable au développement des fonctions et que, après cette période, l'entraînement ne permettait pas de compenser les retards de développement causés par le manque d'exercices pendant la période critique. Illingworth et Lister (1964) affirment l'existence incontestable de cette période critique et soulignent tout l'intérêt que cette notion a pris auprès des éducateurs du niveau maternel. Le moment où les comportements psychomoteurs sont rendus possibles constitue le résultat d'un processus génétiquement déterminé. Les facteurs de l'environnement ne semblent pas engendrer les séquences philogénétiques ni ontogénétiques. Cependant, selon Hurtig (1981), ces facteurs

> "[...] interviennent en propre pour accélérer, retarder ou infléchir le cours de ces séquences par les sollicitations qu'ils offrent à l'activité de l'enfant, par les expériences actives et l'exercice des fonctions qu'ils suscitent et qui se répercutent à leur tour sur ses propres progrès." (p. 241)

3. Milieu socio-économico-culturel et développement psychomoteur

Les effets négatifs de déprivations très sévères (restriction complète du mouvement chez les animaux, absence totale de stimulation humaine chez les enfants sauvages) pendant la période postmaturative sur le développement psychomoteur ont été mis en évidence. Il y a maintenant lieu de s'interroger pour déterminer si les différences de pratiques éducatives que l'on rencontre couramment dans la population peuvent engendrer des différences de développement psychomoteur.

Les recherches qui abordent cette problématique se concentrent plus particulièrement dans trois champs du développement psychomoteur: le développement de la motricité d'impres-

sion à médiation extéroceptive mettant prioritairement en jeu le canal visuel à travers des activités traditionnellement nommées perceptivo-motrices; le développement de la motricité d'impression à médiation proprioceptive mettant prioritairement en jeu le corps situé à travers des activités de coordination dynamique générale, de coordination oculo-manuelle, d'équilibration...; le développement de la motricité d'expression à travers les séquences motrices ritualisées, les jeux d'imagination...

3.1 Motricité d'impression à médiation extéroceptive de type perceptivo-moteur

Les études portant sur l'aspect perceptivo-moteur du développement de la motricité d'impression à médiation extéroceptive sont les plus nombreuses: Covington (1967), Taylord et Thweatt (1972), Adams et Lieb (1973), Baker et Thurber (1976)... Parmi les plus récentes, figurent celles de Martin et al. (1977), de Richemond et Aliotti (1977) que nous résumons ci-après tout en faisant allusion à certaines autres.

L'étude de Martin et al. (1977) met en relation la race, le sexe et le statut socio-économique avec le "Test of Visual-Motor Integration" (VMI) de Beery et Buktenia (1967). Ce test qui consiste à reproduire 24 figures géométriques a été administré à 107 enfants (56 filles, 51 garçons) dont l'âge varie de 3,6 ans à 5,0 ans. Au plan de la race et du statut socio-économique, ceux-ci se répartissent de la façon suivante: 22 enfants noirs et 30 enfants blancs de haut statut socio-économique, 29 enfants noirs et 26 enfants blancs de bas statut socio-économique. Une analyse de covariance fait ressortir une différence significative à $P<0,01$ au niveau du sexe, de la race et du statut socio-économique, alors que l'interaction n'est pas significative. L'effet significatif qu'auraient le sexe et le statut socio-économique sur le développement perceptivo-moteur a également été mis en évidence par Dinmore (1972) à l'aide du Bender-Gestall Test chez des sujets noirs d'écoles élémentaires. Cependant, il semble qu'en général, on

ne retrouve pas cette différence chez les enfants blancs. Enfin, soulignons que Adams et Lieb (1973) et Isaac (1973) ont aussi fait ressortir l'effet de la race sur le développement perceptivo-moteur.

Suite à ces résultats, Martin et al. émettent trois hypothèses générales mais ils ne les vérifient pas. Pour eux, l'effet de la race et du statut socio-économique sur le VMI peut être lié à des lésions neurologiques prénatales ou postnatales, à des différences expérientielles relatives au dessin impliqué dans l'épreuve et/ou à des différences de QI entre les groupes. Même s'il apparaît évident que des lésions neurologiques peuvent affecter la qualité de l'intégration perceptivo-motrice, cette première hypothèse apparaît peu probable, car elle suppose que ces lésions seraient significativement plus importantes selon la race et le statut socio-économique. Par contre, les deux autres hypothèses mériteraient d'être vérifiées.

Richemond et Aliotti (1977) mettent en relation le niveau socio-économique de 155 enfants de première (CP) et deuxième (CE1) années provenant de la région de New York, avec des aspects du développement perceptivo-moteur et des éléments du développement de la motricité d'impression à médiation proprioceptive de type corps situé. L'échantillon de cette étude se compose de 95 garçons et filles de race blanche provenant d'un milieu favorisé et ayant 7,3 ans de moyenne et de 60 garçons et filles de race noire provenant d'un milieu défavorisé et ayant 7,4 ans de moyenne. Cette façon de constituer l'échantillon ne permet pas d'isoler l'effet de la race sur le milieu socio-économique. L'importance de cette variable a été démontrée dans les études d'Adams et Lieb (1973), d'Isaac (1973) et de Martin et al. (1977).

Les épreuves utilisées par Richemond et Aliotti pour mesurer le développement perceptivo-moteur sont le Bender Visual-Motor Gestall Test (Koppitz, 1964), le Rutgers Drawing Test (Starr, 1963), le Memory-for-Designs Test (Graham et Ken-

dall, 1960), le Bannatyne Visuo-Spatial Memory Test (Aliotti, 1974; Bannatyne, 1968) et une sélection d'épreuves de la version expérimentale du Bannatyne Motor Proficiency Scale (Bannatyne, 1965).

L'examen des moyennes des scores obtenus à chacune de ces épreuves révèle que les enfants de CP et de CE1 provenant d'un milieu favorisé ont des performances significativement supérieures (à un niveau de confiance de 99%) à celles obtenues par les enfants provenant d'un milieu défavorisé. De plus, tant chez les enfants provenant d'un milieu favorisé que défavorisé, les scores enregistrés à ces épreuves par les enfants de CE1 sont tous significativement supérieurs (à un niveau de confiance de 95%) à ceux de CP, à l'exception de ceux obtenus au "Bannatyne Visuo-Spatial Memory Test" où cette différence n'est pas significative. Il semble donc que, d'une façon générale, il y ait progression d'un âge à l'autre, mais que cette progression ne soit pas aussi rapide chez les enfants provenant d'un milieu défavorisé.

La revue de ces quelques études fait ressortir une nette différence dans les résultats, selon la race et le milieu socio-économique, aux épreuves perceptivo-motrices. Ces différences, toujours en faveur des enfants blancs et/ou de haut statut socio-économique, n'ont cependant été que constatées: les hypothèses permettant d'expliquer ce phénomène, lorsqu'elles ont été formulées, n'ont pas été vérifiées de sorte qu'il reste encore à préciser les mécanismes permettant d'expliquer ces différences et leur effet sur le développement perceptivo-moteur.

3.2 Motricité d'impression à médiation proprioceptive de type corps situé

Les études mettant en relation la pratique éducative, ou le milieu socio-culturel, et le développement de la motricité

d'impression à médiation proprioceptive de type corps situé se répartissent en deux groupes:

- les unes traitent des différences d'activités réalisées lors de jeux libres; ces études utilisent habituellement une approche naturaliste pour effectuer leurs constats;
- les autres portent sur les différences de développement mesurées à l'aide d'épreuves psychomotrices.

L'étude de Rubin, Maioni et Hornung (1976) appartient à la première catégorie. Menée auprès de 40 enfants d'âge préscolaire dont 24 proviennent d'un milieu favorisé et 16 d'un milieu défavorisé, cette recherche a été réalisée pendant la période de jeux libres durant 30 jours de classe consécutifs. Les comportements des enfants ont été codés selon l'échelle sociale des jeux de Parten (1932) et l'échelle des jeux cognitifs de Smilansky (1968).

Ces auteurs constatent que, au niveau préscolaire, il y a une grande différence dans les comportements de jeux libres entre les classes sociales. Se rapportant à l'échelle sociale hiérarchique des jeux de Parten, Rubin et al. (1976) mettent en évidence que l'indice des jeux parallèles est significativement plus grand et ceux des jeux associatifs et coopératifs significativement plus petits chez les enfants provenant d'un milieu défavorisé. Aucune différence significative n'a été trouvée en ce qui concerne l'indice des jeux solitaires ou pour le temps passé à ne rien faire ou à regarder les autres jouer. Ces résultats corroborent ceux de Feitelson, Weintraub et Michaeli (1972) qui soulignent la plus grande proportion du temps passé aux jeux de coopération par les enfants provenant d'un milieu favorisé, comparativement à celui passé par les enfants provenant d'un milieu défavorisé.

À l'échelle cognitive des jeux de Smilanski, Rubin et al. rapportent que les enfants provenant d'un milieu défavorisé font voir significativement plus de jeux "fonctionnnels" et moins de jeux de "construction" que les enfants provenant d'un

dall, 1960), le Bannatyne Visuo-Spatial Memory Test (Aliotti, 1974; Bannatyne, 1968) et une sélection d'épreuves de la version expérimentale du Bannatyne Motor Proficiency Scale (Bannatyne, 1965).

L'examen des moyennes des scores obtenus à chacune de ces épreuves révèle que les enfants de CP et de CE1 provenant d'un milieu favorisé ont des performances significativement supérieures (à un niveau de confiance de 99%) à celles obtenues par les enfants provenant d'un milieu défavorisé. De plus, tant chez les enfants provenant d'un milieu favorisé que défavorisé, les scores enregistrés à ces épreuves par les enfants de CE1 sont tous significativement supérieurs (à un niveau de confiance de 95%) à ceux de CP, à l'exception de ceux obtenus au "Bannatyne Visuo-Spatial Memory Test" où cette différence n'est pas significative. Il semble donc que, d'une façon générale, il y ait progression d'un âge à l'autre, mais que cette progression ne soit pas aussi rapide chez les enfants provenant d'un milieu défavorisé.

La revue de ces quelques études fait ressortir une nette différence dans les résultats, selon la race et le milieu socio-économique, aux épreuves perceptivo-motrices. Ces différences, toujours en faveur des enfants blancs et/ou de haut statut socio-économique, n'ont cependant été que constatées: les hypothèses permettant d'expliquer ce phénomène, lorsqu'elles ont été formulées, n'ont pas été vérifiées de sorte qu'il reste encore à préciser les mécanismes permettant d'expliquer ces différences et leur effet sur le développement perceptivo-moteur.

3.2 Motricité d'impression à médiation proprioceptive de type corps situé

Les études mettant en relation la pratique éducative, ou le milieu socio-culturel, et le développement de la motricité

d'impression à médiation proprioceptive de type corps situé se répartissent en deux groupes:

- les unes traitent des différences d'activités réalisées lors de jeux libres; ces études utilisent habituellement une approche naturaliste pour effectuer leurs constats;
- les autres portent sur les différences de développement mesurées à l'aide d'épreuves psychomotrices.

L'étude de Rubin, Maioni et Hornung (1976) appartient à la première catégorie. Menée auprès de 40 enfants d'âge préscolaire dont 24 proviennent d'un milieu favorisé et 16 d'un milieu défavorisé, cette recherche a été réalisée pendant la période de jeux libres durant 30 jours de classe consécutifs. Les comportements des enfants ont été codés selon l'échelle sociale des jeux de Parten (1932) et l'échelle des jeux cognitifs de Smilansky (1968).

Ces auteurs constatent que, au niveau préscolaire, il y a une grande différence dans les comportements de jeux libres entre les classes sociales. Se rapportant à l'échelle sociale hiérarchique des jeux de Parten, Rubin et al. (1976) mettent en évidence que l'indice des jeux parallèles est significativement plus grand et ceux des jeux associatifs et coopératifs significativement plus petits chez les enfants provenant d'un milieu défavorisé. Aucune différence significative n'a été trouvée en ce qui concerne l'indice des jeux solitaires ou pour le temps passé à ne rien faire ou à regarder les autres jouer. Ces résultats corroborent ceux de Feitelson, Weintraub et Michaeli (1972) qui soulignent la plus grande proportion du temps passé aux jeux de coopération par les enfants provenant d'un milieu favorisé, comparativement à celui passé par les enfants provenant d'un milieu défavorisé.

À l'échelle cognitive des jeux de Smilanski, Rubin et al. rapportent que les enfants provenant d'un milieu défavorisé font voir significativement plus de jeux "fonctionnnels" et moins de jeux de "construction" que les enfants provenant d'un

milieu favorisé. Toujours selon ces auteurs, et en accord avec Feitelson et Ross (1973), c'est le manque de possibilités des enfants d'un milieu défavorisé de se familiariser à la maison avec des jeux de construction qui provoque cette différence. Pour eux, les enfants d'un milieu favorisé ont à la maison des jeux favorisant la construction. Ils peuvent donc les examiner, les manipuler (jeux fonctionnels) pour les utiliser dans des situations de jeux de construction ou d'imagination, ce que la plupart des enfants d'un milieu défavorisé n'ont l'occasion de faire qu'une fois rendus à l'école.

Enfin, l'analyse de la combinaison des échelles sociale et cognitive fait ressortir que les enfants d'un milieu défavorisé ont des indices significativement plus élevés aux jeux fonctionnels-solitaires et fonctionnels-parallèles, et significativement moins élevés aux jeux de construction-associatifs et d'imagination-coopératifs, comparativement aux enfants provenant d'un milieu favorisé. Cela marque une fois de plus les différences de comportement pendant les jeux libres entre les enfants des milieux favorisé et défavorisé. Cependant, outre l'hypothèse du manque de jeux favorisant la construction dans les foyers défavorisés qui, à la limite, peut expliquer une partie des différences observées à l'échelle cognitive, les motifs permettant d'expliquer les différences à l'échelle sociale ou à la combinaison de l'échelle sociale et cognitive sont absents. On demeure à l'étape descriptive du phénomène.

Comme on l'a déjà souligné, une partie de l'étude de Richemond et Aliotti (1977) s'intéresse au développement de la motricité d'impression à médiation proprioceptive de type corps situé et vise à déceler les différences qu'il pourrait y avoir selon l'appartenance socio-économique. Ces aspects ont été mesurés par quatre sous-épreuves: faire des séries de croisements de membres en 20 secondes (Crosses), toucher le bout de son nez avec l'index de chacune des mains le plus rapidement possible (Toutchings), lancer des balles de tennis

sur une cible (Throws) et fermer et ouvrir les mains alternativement (Gross Rythm).

Les résultats faisant état de ce développement en première (CP) et en deuxième (CE1) années doivent d'abord être considérés séparément. En CP, Richemond et Aliotti relèvent, en faveur des enfants d'un milieu favorisé, des différences significatives à l'épreuve de rythme ($P<0,01$) et de lancer ($P<0,01$), alors que la différence est favorable aux enfants d'un milieu défavorisé à l'épreuve de toucher ($P<0,01$) et qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes à l'épreuve de croisement. Par contre, en CE1, les enfants d'un milieu favorisé sont significativement supérieurs aux épreuves de croisement ($P<0,05$) et de lancer ($P<0,01$) alors que ce sont toujours les enfants d'un milieu défavorisé qui sont supérieurs à l'épreuve de toucher ($P<0,01$); il n'y a pas de différence significative à l'épreuve de rythme. À un moment ou à un autre, les enfants d'un milieu favorisé manifestent donc leur supériorité dans trois des quatre épreuves alors que ceux d'un milieu défavorisé ne le font que dans une.

Si l'on considère maintenant les différences de développement d'un niveau scolaire à l'autre, Richemond et Aliotti constatent que, dans un milieu favorisé, les élèves de CE1 sont significativement supérieurs à ceux de CP aux épreuves de croisement ($P<0,01$) et de lancer ($P<0,05$) alors que, chez les enfants provenant d'un milieu défavorisé, cette différence n'apparaît qu'à l'épreuve de lancer ($P<0,01$). Ce regard transversal sur les aspects du développement psychomoteur dont tient compte cette étude permet de préciser certains motifs des différences de résultats constatées entre les classes sociales. La différence significative entre les milieux à l'épreuve de rythme obtenue en CP et sa disparition en CE1 est essentiellement provoquée par une stabilisation des scores obtenus en CE1 (13,60 s) par rapport à ceux de CP (13,45 s) chez les enfants provenant d'un milieu favorisé, alors que cette progression se poursuit chez les enfants d'un milieu

défavorisé (20,36 s en CP et 16,70 s en CE1), réduisant ainsi l'écart entre les deux groupes de 6,92 s à 3,10 s. On peut donc penser que, dès le CP, les enfants d'un milieu favorisé ont atteint le niveau de développement optimal mesuré par l'épreuve alors qu'il n'est atteint qu'en CE1 pour ceux d'un milieu défavorisé.

Pour l'épreuve de croisement où il n'y a pas de différence significative entre les milieux en CP alors qu'elle apparaît en CE1, on peut l'expliquer par une accélération rapide de cette habileté pendant le CE1 chez les enfants d'un milieu favorisé (16,04 croisements en CP et 19,38 croisements en CE1 pour une différence significative à $P<0,01$); cette progression est beaucoup plus lente chez les enfants d'un milieu défavorisé (15,5 croisements en CP et 17,23 croisements en CE1).

La différence significative en CP et en CE1, obtenue à l'épreuve de lancer en faveur des enfants d'un milieu favorisé est le fait d'un développement plus rapide de cette activité en pleine effervescence chez les enfants de ce milieu. Un tel développement est antérieur au CP et ne tend pas à s'amenuiser au CE1. En effet, même si, chez les enfants d'un milieu défavorisé il y a une différence significative entre les performances du CP et du CE1, cette différence existe dans les mêmes proportions chez les enfants d'un milieu favorisé.

Pour ce qui est de l'épreuve de toucher, la seule où les enfants provenant d'un milieu défavorisé sont significativement supérieurs à ceux d'un milieu favorisé, on remarque que les performances des deux groupes restent stationnaires avec une légère remontée des enfants provenant du milieu favorisé.

Suite à l'ensemble de ces résultats, Richemond et Aliotti formulent l'hypothèse que les expériences environnementales des enfants d'un milieu défavorisé pourraient inhiber, ralentir de façon plus ou moins sélective des aspects du développement psychomoteur, alors que les expériences environnementa-

les des enfants d'un milieu favorisé les prépareraient mieux à réussir dans ces tâches. Mais quelles sont ces expériences "critiques" qui favorisent le développement psychomoteur? La question reste ouverte.

Dans son étude traitant des processus d'adaptation de l'écolier de maternelle, de CP et de CE1 au groupe et aux activités scolaires, Bianka Zazzo (1978) fait l'hypothèse que cette adaptation dépend à la fois du milieu et de l'équipement personnel. C'est dans ce cadre qu'elle a été amenée à mesurer, entre autres, le développement moteur et psychomoteur des enfants.

S'inscrivant dans une perspective longitudinale, l'étude a été réalisée auprès de 89 sujets qui ont été suivis en maternelle et en CP alors que cet échantillon est passé à 74 en CE1. L'évaluation du niveau moteur et psychomoteur comprend quatre épreuves: l'épreuve dite d'Ozeretzki, l'épreuve de coordination motrice, l'épreuve ataxiamétrique et l'épreuve neuromotrice.

L'épreuve dite d'Ozeretzki est en fait une adaptation de Hiriartborde de l'épreuve d'Ozeretzki révisée par Sloan en 1955. Il s'agit d'une épreuve de type "hoche-pot" présentée sous la forme d'une échelle de développement psychomoteur dont il a été possible de dégager trois indices: motricité corporelle (items relatifs à l'équilibre et aux sauts), rapidité manuelle ("tapping", tracer des traits verticaux entre deux lignes horizontales, ranger des jetons), habileté digitale (pianotage, tricotage). Une analyse des scores globaux obtenus à cette épreuve permet à Bianka Zazzo de dégager les constats suivants:

> "[...] une forte pente génétique entre la maternelle et le CP d'importance à peu près égale pour les quatre sous-groupes (milieu favorisé garçons, milieu favorisé filles, milieu défavorisé garçons, milieu défavorisé filles);

l'évolution est moins marquée entre le CP et le CE1;

les différences en fonction du milieu sont surtout marquées en maternelle, elles s'atténuent ultérieurement;

la supériorité des filles s'observe surtout dans le milieu favorisé particulièrement en maternelle." (p. 121)

L'analyse des indices partiels lui fait dire que pour la motricité corporelle la pente génétique est faible et les différences entre les quatre sous-groupes sont minimes. En ce qui concerne la rapidité manuelle, la pente génétique est forte entre la maternelle et le CP et il y a une différence entre les milieux en faveur du milieu favorisé. Pour ce qui est de l'habileté digitale, la pente génétique est forte et il y a une différence entre les sexes en faveur des filles.

L'épreuve de coordination motrice consiste à faire reproduire à l'enfant des mouvements complexes des mains et des pieds exécutés par l'examinateur. De façon globale, cette épreuve a une forte pente génétique et une différence significative en faveur du milieu favorisé est observée au niveau de la maternelle seulement.

L'épreuve ataxiamétrique recueille des informations en rapport avec l'équilibre, les régulations tonico-posturales et l'attention. Deux indices ont été retenus pour l'analyse: l'indice B5, sommation de tous les signes d'instabilité et d'irrégularité, et l'indice B4, qui apprécie la balance frontale, c'est-à-dire la tendance du sujet à se pencher en avant. Ces deux indices ne différencient ni les âges ni les milieux mais les sexes. Ainsi, il semble que les filles aient un meilleur équilibre statique que les garçons et que ce phénomène s'accentue chez les filles d'un milieu favorisé.

L'examen neuromoteur mesure l'appréciation des régulations élémentaires de la tonicité musculaire et de sa stabilité, de même que l'organisation du mouvement et son exécution. Cet examen a donné lieu au calcul de quatre indices: asymétrie, irrégularité motrice, syncinésie et organisation oculomotrice. Comme cet examen n'a été administré qu'à la maternelle, il est impossible de voir l'évolution des scores selon les âges. Cependant, les différences négligeables entre les milieux et la supériorité des filles sur les garçons ont été mises en évidence.

Suite à ces résultats, on est forcé de constater que tous les aspects du corps situé relatifs au développement de la motricité d'impression à médiation proprioceptive ne semblent pas influencés avec la même intensité par des variables se rapportant au milieu. Certains aspects, surtout mesurés ici par l'épreuve dite d'Ozeretzki et celle de coordination motrice, semblent davantage liés à des données mésologiques alors que d'autres, mesurés principalement par l'épreuve neuromotrice et ataxiamétrique, paraissent plutôt liés à des données biologiques. De plus, lorsqu'il y a un lien entre certains aspects du développement psychomoteur et le milieu, ce lien paraît modulé par l'âge des sujets. En effet, il s'avère plus intense à la maternelle qu'au CP. Il semble donc qu'à partir d'un certain âge l'influence du milieu familial cède le pas à d'autres facteurs.

Après avoir analysé séparément les résultats des quatre épreuves mesurant le développement moteur et psychomoteur, Bianka Zazzo fait une analyse factorielle des correspondances en mettant en éléments supplémentaires le sexe, les quatre niveaux socioculturels et l'indice d'activités communes parents-enfants établi à partir de la description du temps actif que le père et/ou la mère consacrent à l'enfant. Le premier facteur de cette analyse touche le développement psychomoteur général. Il est composé de la note globale de l'épreuve dite d'Ozeretzki, de la note globale de l'épreuve de coordination motrice, des deux indices de l'épreuve d'ataxiamétrie et des

quatre indices de l'épreuve neurologique. Il semble aussi que ce facteur oppose très nettement les filles et les garçons, les premières se rattachant au pôle positif et les seconds, au pôle négatif. Quant aux niveaux socioculturels, ils ne se différencient pas clairement sur ce facteur.

Une analyse de ce facteur permet à Bianka Zazzo (1978) de mettre en évidence:

> "[...] des caractéristiques de développement psychomoteur liées aux données d'ordre biologique et, pour une part moins importante, aux conditions sociales de développement;
>
> une différence nette entre garçons et filles, ces dernières présentant en moyenne une avance de développement psychomoteur et un meilleur équipement neuromoteur." (p. 125)

Il faut toutefois remarquer que, même dans un facteur dont six des huit items qui le composent sont de type neuromoteur, l'élément supplémentaire "activité parents-enfants", qui fait état d'un certain type de pratiques éducatives, se démarque bien par rapport aux pôles du facteur. Cet élément, en relation avec le milieu socioculturel, vient le préciser en spécifiant une façon de faire susceptible de favoriser ou de défavoriser le développement psychomoteur.

Jean Le Camus (1975) a consacré une partie de sa thèse de 3e cycle à mettre en rapport le niveau d'efficience motrice de 294 enfants (150 filles, 144 garçons), âgés de 7 à 11 ans, avec les variables dites explicatives suivantes: la pratique d'une activité physique extrascolaire, la latéralité manuelle, la composition de la fratrie, la nature de la formule de latéralité, l'âge d'entrée à l'école maternelle, la catégorie socioprofessionnelle et la taille de la fratrie. L'efficience motrice a été mesurée à partir d'une batterie de huit tests: la coordination des mains, la coordination dynamique générale

et l'équilibration sont empruntés à Vayer (1969); l'habileté manuelle, le rythme et les syncinésies sont de Mire Stambak (voir Zazzo, 1972), alors que l'organisation de l'espace et la latéralité sont de Nadine Galifret-Granjon (voir Zazzo, 1972).

L'analyse des résultats a été effectuée selon deux approches statistiques: l'analyse factorielle des correspondances accompagnée d'une estimation numérique de l'évaluation des proximités par le calcul des corrélations et l'analyse de segmentation. La première approche statistique fait ressortir que certains aspects des variables indépendantes sont plus près du niveau d'efficience le plus élevé, alors que d'autres sont plus près du niveau le plus faible. C'est le cas par exemple de "l'absence de pratique d'une activité physique extrascolaire" qui se situe plus près des niveaux d'efficience les plus faibles, alors que sa présence se situe plus près des niveaux d'efficience les plus élevés. C'est aussi le cas de la variable "catégorie socioprofessionnelle du père" où Le Camus fait ressortir que

> "[...] la distance des modalités du statut socioprofessionnel au pôle (d'efficience le plus faible) s'accroît au fur et à mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie." (p. 66)

Cependant, aucun coefficient de corrélation entre les variables dépendantes et indépendantes ne s'est avéré significatif, témoignant ainsi de la faiblesse des liaisons entre ces variables. Néanmoins, l'analyse segmentaire fait ressortir que parmi les variables indépendantes considérées, la catégorie socioprofessionnelle permet la meilleure dichotomie entre les niveaux d'efficience motrice.

Pourquoi, contrairement aux résultats de Richemond et Aliotti (1977) et de Bianka Zazzo (1978), la relation entre l'efficience psychomotrice et le milieu socioprofessionnel n'est-elle pas significative? Plusieurs motifs peuvent être

invoqués: la différence dans les instruments pour mesurer le développement psychomoteur, la différence dans la façon de déterminer les milieux, la différence dans l'âge des sujets... Pour Le Camus, si le coefficient de corrélation entre le statut socioprofessionnel et l'efficience motrice est si faible, c'est que ce facteur ne joue que sur les bas niveaux d'efficience. Ainsi, le pourcentage d'enfants maladroits diminue à mesure qu'on monte dans la hiérarchie des professions; par contre, le nombre de sujets possédant une bonne efficience motrice provient autant des milieux favorisés que défavorisés. Il est aussi possible qu'une analyse plus fine des variables en cause aurait permis d'obtenir des résultats différents. En effet, l'examen de la "littérature" montre que tous les aspects du développement psychomoteur n'ont pas la même sensibilité aux influences mésologiques. Ainsi, il aurait été souhaitable que non seulement le niveau global d'efficience soit mis en relation avec le milieu socioprofessionnel, mais aussi que cette relation soit établie avec chacune des six épreuves servant à établir ce niveau global d'efficience. De plus, puisque l'âge semble un facteur influençant la relation milieu-développement psychomoteur, il aurait été tout aussi souhaitable que cette mise en relation soit effectuée à chacun des âges considérés dans l'échantillon.

Il ne fait aucun doute que le développement de la motricité d'impression à médiation proprioceptive de type corps situé soit influencé par le contexte mésologique dans lequel l'enfant évolue. L'influence de ce contexte n'a certainement pas le même impact sur tous les aspects du développement psychomoteur ni à tous les âges. Cette influence est probablement moins importante qu'au niveau du développement de l'intelligence ou du langage, mais elle existe. Si le milieu ne semble pas avoir une influence aussi prégnante sur le développement psychomoteur que sur celui de l'intelligence ou du langage, Le Camus (1976) estime que c'est parce que

> "[...] les facteurs défavorables auxquels on pense le plus souvent (insuffisances alimentaires, mau-

> vaises conditions d'hygiène, malnutrition affective et cognitive due à l'ignorance ou au manque de disponibilité des parents, difficultés d'appropriation de la langue académique ...) pèsent moins sur le destin des capacités motrices que sur celui des capacités intellectuelles (pour ne pas dire verbales). L'action néfaste de ces facteurs de risques joue moins fatalement, moins irrévocablement et elle est plus fréquemment compensée par le jeu de facteurs plus favorables au développement moteur qu'au développement de l'intelligence conceptuelle: apprentissage précoce de la lutte pour la vie - lutte souvent physique - au sein de la fratrie de taille élevée ou dans des milieux extrafamiliaux (crèche, garderie, centre aéré, rue...) dans lesquels ce sont avant tout des aptitudes motrices qui sont sollicitées; pratiques éducatives parentales plus orientées vers un mode de vie plus rustique (moins mécanisé), plus manualisé." (p. 70-71)

Cependant, il est difficile de croire que d'autres facteurs comme le très grand contrôle physique exercé par les parents - contrôle des limites de l'aire de jeu, de l'énergie dépensée au cours des jeux, du temps passé à jouer... dont Lautrey (1980) a démontré le lien avec le milieu défavorisé - n'influencent pas les attitudes de l'enfant envers l'activité physique et le développement psychomoteur.

3.3 Motricité d'expression

À côté de ces études qui mettent en relation des aspects du milieu et le développement de la motricité d'impression, il en est d'autres qui traitent de cette relation avec le développement de la motricité d'expression, c'est-à-dire de la motricité qui met en jeu l'indice, le signal, la posture, les séquences motrices ritualisées, les gestes fictifs, les imitations différées ou les jeux de faire semblant ainsi que tous

les mouvements d'interprétation esthétique ou de communication d'un message.

L'étude de Smith et Dodsworth (1978) met en relation le milieu socioculturel et l'engagement dans les jeux d'imagination chez 64 enfants de 3-4 ans. Chaque enfant a été observé trois fois, à raison de cinq minutes chaque fois durant des périodes de jeux libres. L'observation a permis de tenir compte du temps passé à jouer à des jeux d'imagination où le sujet montre sa capacité de faire semblant en utilisant les verbalisations, les actions ou les objets. Elle renseigne aussi sur la longueur moyenne de ces épisodes, sur le nombre moyen de participants par épisode, sur le nombre de fois que le sujet fait semblant qu'un objet correspond à un autre objet de la réalité (exemple: un cube pour un gâteau) ou qu'il invente un objet imaginaire, sur le nombre de fois que le sujet utilise un objet de façon habituelle dans l'intention de faire semblant de reproduire une situation. En plus de ces différentes caractéristiques se rapportant directement aux jeux d'imagination, d'autres caractéristiques générales ont été observées: le nombre de fois où le sujet est engagé dans un jeu d'association ou de coopération, le nombre d'interactions entre le sujet et l'enseignant, le nombre de verbalisations, le nombre d'interruptions de l'activité par un autre enfant ou par un acte agressif.

Les résultats de cette étude démontrent que les enfants d'un milieu favorisé consacrent plus de temps à jouer à des jeux d'imagination que les enfants d'un milieu défavorisé. Comme la longueur des épisodes ne diffère pas significativement d'un milieu à l'autre, ceci signifie que c'est le nombre d'épisodes qui les distingue. Aussi, il y a en moyenne plus de participants dans les épisodes des enfants de classe favorisée que défavorisée. Pour ce qui est de la qualité des jeux d'imagination, les enfants d'un milieu favorisé font davantage montre d'une utilisation recherchée des objets alors que ceux d'un milieu défavorisé ont surtout tendance à se servir des objets pour reproduire des situations. De plus, les enfants

d'un milieu favorisé verbalisent davantage que ceux d'un milieu défavorisé. Ces derniers se caractérisent davantage par l'interruption, par des actes agressifs, des jeux d'imagination des autres. Enfin, notons que, si Smith et Dodsworth sont d'accord avec Tizard (1976) pour dire que les enfants d'un milieu favorisé ne semblent pas en relation plus fréquente avec l'enseignant, ils entrent toutefois en contradiction avec Feitelson et al. (1972) et Rubin et al. (1976) lorsqu'ils affirment que ces mêmes enfants ne semblent pas non plus s'engager davantage dans les jeux associatifs ou coopératifs. L'essentiel de cette étude met en évidence une moins grande utilisation des jeux d'imagination chez les enfants d'un milieu défavorisé et sur ce point plusieurs études tant américaines qu'anglaises convergent (Smilansky, 1968; Eifermann, 1971; Rosen, 1974, Tizard et al. 1976), même si l'interprétation de ce fait demeure obscure.

L'étude de Rosen (1974), réalisée auprès d'enfants noirs américains de niveau maternelle, et celle de Tizard et al. (1976), menée auprès d'enfants de maternelle anglais, suggèrent que la différence de temps passé à jouer à des jeux d'imagination entre les enfants de milieux contrastés peut être due à la préférence pour d'autres types d'activités de la part des enfants de milieu défavorisé. Dans ce cas, il ne devrait pas y avoir de différences entre le niveau de complexité des activités des enfants d'un milieu défavorisé et celui des enfants d'un milieu favorisé. C'est ce qui ressort de l'étude de Tizard et al. (1976), mais cette situation ne se confirme pas dans celle de Smith et Dodsworth (1978). En effet, on se souvient que les enfants d'un milieu favorisé font davantage montre d'une utilisation recherchée des objets et d'une moins grande tendance à reproduire des situations. En fait, ces derniers résultats tendraient à confirmer l'hypothèse du retard de développement d'Eifermann (1970).

Il n'est pas facile d'expliquer ce manque d'engagement des enfants d'un milieu défavorisé dans les jeux d'imagination et ce qui semble être un retard de développement de ces jeux.

Des observations de Wootton (1974), concernant les interactions mère-enfant en Angleterre, ont mis en évidence une différence entre les classes sociales concernant les stimulations susceptibles de favoriser le développement des jeux d'imagination ou symboliques. D'après cette étude, les mères de famille de milieu favorisé stimulent davantage le développement des jeux d'imagination que les mères de milieu défavorisé chez les enfants de quatre ans. C'est d'ailleurs un des motifs pour lesquels les enfants de milieu favorisé adressent plus souvent la parole à leur mère que ceux du milieu défavorisé dans les situations de jeux (p. 2). Dunn et Wooding (1977), qui ont observé des mères ayant des enfants de 18 à 24 mois, ont également trouvé ce phénomène. Pour eux, le manque d'encouragement des mères de milieu défavorisé face aux jeux d'imagination à la maison cause un retard de développement de ces jeux à l'école maternelle.

Suite à ces recherches de type éthologique concernant les jeux d'imagination chez l'enfant, deux constats s'imposent: les enfants d'un milieu défavorisé s'engagent moins dans ce type de jeux que ceux d'un milieu favorisé et une des causes de ce manque d'engagement est attribuable aux différentes pratiques éducatives familiales.

Montagner (1978) s'intéresse aux actes qui ont une valeur de communication. À partir d'une approche éthologique, il a mis en évidence cinq catégories de gestes ou d'enchaînement de gestes ayant une valeur de communication. Certains gestes, comme prendre la main et prendre le cou, incliner latéralement la tête et le buste, se dandiner et balancer le haut du corps... invitent à des échanges apaisants, à l'acceptation de l'autre, au renforcement de liens entre deux enfants. D'autres gestes, tels l'ouverture béante de la bouche accompagnée d'une émission sonore, l'avancée du buste, le froncement des sourcils... expriment la disparition des situations menaçantes et évitent les comportements agressifs comme griffer, mordre, tirer les cheveux... Les comportements de menace et

d'agression peuvent provoquer des gestes de crainte et de retrait comme la protection par le ou les bras repliés devant le visage, le recul du tronc, la fuite... ou des gestes d'isolement comme sucer son puce, s'isoler à l'écart, se triturer les cheveux ou l'oreille...

Tous ces comportements n'apparaissent pas chez tous les enfants dans les mêmes proportions. Certains enfants font davantage montre de comportements d'apaisement; d'autres sont plus agressifs; d'autres ont plutôt tendance à s'isoler... L'observation de ces tendances a amené Montagner à concevoir des profils de comportement, puis à tenter de dégager l'influence du comportement des parents sur celui de l'enfant. Il a utilisé deux méthodes pour résoudre ce problème: l'observation du comportement des parents lors de la période d'accueil et lors de la période d'habillage le soir lorsqu'ils viennent chercher l'enfant et l'étude des modifications du comportement de l'enfant le lundi, en fonction des événements survenus dans la famillle pendant le week-end.

Ces deux méthodes ont conduit Montagner à la même conclusion: le profil comportemental de l'enfant est en étroite relation avec celui de la mère. Selon lui, les mères d'enfants à profil dominant-agressif ont des comportements moins apaisants, plus menaçants et plus agressifs lors de l'accueil et de l'habillage, alors que c'est l'inverse pour les parents d'enfants leaders. De plus, Montagner rapporte que lorsque pendant un week-end les mères d'enfants à profil dominant-agressif sont plus menaçantes ou agressives que d'habitude, le comportement de leur enfant est aussi plus accentué le lundi, alors que c'est l'inverse lorsque la mère, ou la personne qui le garde, est moins agressive. Montagner constate même que lorsque les mères de type dominant-agressif modifient en permanence leur comportement en le rendant semblable à celui des mères d'enfants leaders, il y a, trois mois plus tard, une modification substantielle du comportement de l'enfant de 32 à 42 mois. Son comportement, de dominant-agressif qu'il était, ressemble même à celui des leaders un an et demi à deux ans après le changement de comportement de la mère. Il faut

cependant souligner que la même démarche tentée par des parents d'enfants dominants-agressifs de 4,6 à 6 ans a permis une diminution du nombre d'agressions mais pas une nette modification du profil comportemental.

Cette parenté de comportement mère-enfant chez les dominants-agressifs et les leaders est également présente dans les autres profils comportementaux. Chez les dominants-fluctuants, le comportement de la mère varie lui-même entre l'apaisement, la menace et l'agression. Les mères des dominés aux mécanismes de leaders ont elles-mêmes des comportements semblables aux mères des leaders. Cependant, il semble qu'elles soient beaucoup plus subordonnées à leur mari que les mères de leaders. Les mères des dominés-craintifs sont apparues à Montagner comme surprotectrices, anxieuses ou angoissées. Quant aux mères des dominés-agressifs, il semble que, pour des raisons diverses, elles répriment fréquemment leur enfant. Enfin, la plupart des mères d'enfants très à l'écart sont apparues comme fermées.

Grâce à cette étude, on voit que les comportements des parents et spécialement ceux des mères semblent influencer la motricité d'expression considérée à travers les séquences motrices ritualisées. Comme le souligne Montagner, son étude peut faire croire que le père n'a aucune influence sur le comportement de l'enfant, mais il n'en est rien, car bien que son influence directe apparaisse moins importante que celle de la mère, il faut aussi considérer son influence indirecte par la relation qu'il entretient avec la mère et qui n'est pas sans influencer le comportement de celle-ci.

Cette dernière remarque nous conduit à nous interroger sur les motifs des comportements des mères. Il semble que ces motifs soient inhérents à des facteurs relatifs à leur histoire personnelle, mais aussi à des facteurs conjoncturels comme la santé, les conditions de travail, les conditions matérielles de vie et les relations matrimoniales. Ainsi Montagner met en évidence que les mères d'enfants dominants-agressifs

sont souvent issues d'un milieu instable, qu'elles sont confrontées à des problèmes matériels ou de santé, que leurs conditions de travail sont habituellement très contraignantes et qu'elles connaissent souvent des conflits conjugaux. Par contre, bien que les mères des leaders proviennent de toutes les catégories socioprofessionnelles, elles sont moins nombreuses dans les milieux ouvriers et chez les personnes ayant un emploi contraignant.

On ne peut compléter la revue des principaux travaux concernant la motricité d'expression sans parler de ceux de Pujade-Renaud et Daniel Zimmermann. En effet, les travaux de Pujade-Renaud (1970, 1977 a, 1977 b, 1979), de Zimmermann (1975, 1978 a, 1978 b, 1979, 1980) et de Pujade-Renaud et Zimmermann (1974, 1976, 1978) renferment de précieuses informations concernant la communication non verbale en situation scolaire. La plupart de ces informations ont été regroupées et remaniées dans le but de constituer leur thèse de doctorat d'État en sciences de l'éducation qu'ils ont soutenue conjointement en 1982. Cette thèse comporte trois parties: la première, qui est commune à Claude Pujade-Renaud et Daniel Zimmermann, est le résultat d'une recherche exploratoire concernant les "voies non verbales de la relation pédagogique"; la seconde, de Daniel Zimmermann, se rapporte aux "structures et relations non verbales" dans les enseignements préélémentaires et élémentaires; la troisième, de Claude Pujade-Renaud, s'intéresse au "corps dans la relation pédagogique" au niveau de l'enseignement secondaire. Compte tenu de notre thème de recherche, c'est à la deuxième partie de cette thèse que nous nous référons de façon plus particulière.

Zimmermann (1982) y envisage la communication non verbale "[...] comme un concept opératoire susceptible tout au plus de rendre compte de phénomènes codés culturellement (qui ont une signification pour l'émetteur comme pour le récepteur) et de phénomènes plus obscurs, car non codés, (où la signification échappe à l'émetteur et souvent à l'observateur), le préverbal, le corporel et le paraverbal n'étant alors que des

moments et des éléments constitutifs du non-verbal". (p. 21) De plus, et c'est là que sa recherche rencontre l'essentiel de nos préoccupations, il met en relief un "langage non verbal de classe", c'est-à-dire la production de manifestations différentes selon les catégories socioprofessionnelles auxquelles les enfants appartiennent, au niveau des langages non verbaux codés et non codés.

Ce langage non verbal de classe est principalement mis en évidence à travers trois expérimentations: le choix d'activités par des enfants d'une école maternelle, les processus d'attraction et de répulsion des enseignants à l'égard des élèves et les processus d'attraction et de répulsion des élèves entre eux.

La première expérimentation a été réalisée auprès de 126 sujets de 4 à 6 ans, dont 54 provenaient du milieu ouvrier français, 55 des classes moyenne et bourgeoise françaises, 13 du milieu ouvrier immigré et 4 des classes moyenne et bourgeoise immigrées. Il s'agissait d'observer comment les enfants choisissent leurs activités parmi celles que propose la structure scolaire de type classe ouverte à ateliers multiples.

Un premier constat porte sur la difficulté pour les sujets d'un milieu ouvrier d'effectuer des choix d'ateliers. 53,7% des sujets d'un milieu ouvrier français n'effectuent pas ces choix contre 9,1% des sujets des classes moyenne et bourgeoise. Il semble donc que la majorité des sujets du milieu ouvrier français... "[...] ne parviennent ni à se situer ni à s'investir [...] dans une structure de liberté, de prise de décision et de multiplicité de choix et de changements offerts". (p. 577) De plus, Zimmermann (1982) fait ressortir que les choix effectués par les sujets provenant d'un milieu ouvrier français s'orientent majoritairement vers les activités graphiques et ludiques (76%), alors que cette proportion est moins élevée (66%) chez les sujets des classes moyenne et

bourgeoise françaises, au profit d'un plus grand engagement (34% contre 24%) dans les activités plus académiques (langage et prélecture ou mathématique et prélecture). Ces choix sont certes la résultante d'un vécu familial particulier, mais Zimmermann (1982) les attribue aussi à "[...] une connivence non verbale entre les enseignants et les enfants favorisés". (p. 578) Ce serait en fait les enseignants qui sélectionnent les enfants en regard d'un processus non verbal d'attraction-répulsion. Ce processus, qui existe effectivement, Zimmermann l'a mis à jour dans une seconde expérimentation, sans toutefois démontrer qu'il constitue un élément important dans l'orientation des choix d'ateliers des sujets.

La seconde expérimentation consistait à demander aux enseignants d'attribuer aux élèves de leur classe une des cinq appréciations suivantes.

I - Cet enfant est répugnant, repoussant.
II - Cet enfant est plutôt antipathique.
III - Cet enfant est indifférent.
IV - Cet enfant est plutôt sympathique.
V - Cet enfant est attirant, plaisant.

Cette expérimentation, réalisée auprès de 946 sujets, dont 544 enfants de maternelle (287 garçons et 257 filles) et 402 enfants d'élémentaire (205 garçons et 197 filles), a fait ressortir une "[...] catégorisation hiérarchisée des enfants par les enseignants à partir de critères qui sont moins du registre des acquisitions et productions scolaires que de celui d'une connivence affective". (p. 382) En effet, trois constats semblent converger vers cette affirmation. D'abord, ce sont les enfants des classes moyenne et bourgeoise que les enseignants trouvent le plus souvent attirants, plaisants ou sympathiques; 74,7% des sujets des classes moyenne et bourgeoise reçoivent ces appréciations comparativement à 64,1% pour les sujets de la classe ouvrière. Par contre, ce sont ces derniers sujets qui sont appréciés le plus négativement:

35,9% des sujets d'un milieu ouvrier sont indifférents, antipathiques ou répugnants aux yeux des enseignants, alors que 25,3% des sujets des classes moyenne et bourgeoise se trouvent dans la même situation. Bien que Zimmermann constate une relation entre les résultats scolaires des sujets et leur appréciation par les enseignants, il observe également qu'à réussite scolaire égale les enfants d'ouvriers exercent moitié moins d'attirance que ceux des classes moyenne et bourgeoise. Enfin, les instituteurs d'origine ouvrière manifestent une attirance accrue pour les enfants de même origine.

Dans la même foulée, Zimmermann a examiné les livrets scolaires de 308 sujets des cours préparatoire, élémentaire et moyen afin de vérifier la concordance de l'appréciation qualitative et quantitative. Si, chez les sujets des classes moyenne et bourgeoise, 68,8% des bulletins scolaires sont concordants et 12,5% survalorisés, il n'y a que 44,3% des bulletins qui sont concordants et 7,2% survalorisés chez les sujets du milieu ouvrier. En fait, 48,5% des sujets du milieu ouvrier voient leurs résultats dévalorisés comparativement à 18,7% pour les sujets des classes moyenne et bourgeoise. Ces résultats confirment "[...] que le facteur différenciateur est bien d'ordre non verbal car non fondé sur la réussite scolaire". (p. 581)

Le langage non verbal de classe, qui semble jouer un rôle prépondérant dans le processus d'attraction-répulsion entre les élèves et les enseignants, joue-t-il le même rôle lorsqu'il s'agit des élèves entre eux? C'est ce à quoi tente de répondre Zimmermann (1982) dans sa troisième expérimentation. Celle-ci a consisté à administrer un sociogramme à 241 sujets des cours préparatoire, élémentaire et moyen. Il en tire la conclusion suivante:

> "[...] les choix s'opèrent essentiellement de classe à classe et les refus sont, le plus souvent, manifestés à l'égard des autres catégories sociales. En outre, cette structuration s'avère de plus en

> plus affirmée et figée au fur et à mesure du parcours scolaire, du cours préparatoire au cours moyen. À la sélection scolaire déjà connue s'ajoute donc la ségrégation mutuelle entre élèves. Tout se passe comme si dès l'école primaire, les enfants pressentaient de façon diffuse leur devenir scolaire et social et se conformaient à leur appartenance de classe dans l'élection positive et négative de leurs camarades." (p. 580)

Les expérimentations que nous venons de décrire mettent en lumière l'existence d'un véritable "langage non verbal de classe" se manifestant dans le processus d'attraction-répulsion. Zimmermann tente d'élucider ce phénomène en voulant remonter à quelques-unes de ses causes. Pour ce faire, il prend en compte un certain nombre de variables non verbales. Certaines ont été observées dans l'enceinte de l'école (données biométriques, absentéisme, habillement, matériel scolaire, nourriture apportée à l'école, comportement dans la cour, activités parascolaires), alors que d'autres ont été recueillies à l'aide d'enquêtes auprès des familles (logement, journée de l'enfant, loisirs, pratiques sportives, pratiques artistiques, argent de poche, vacances).

L'analyse des données recueillies fait ressortir un clivage entre classes sociales par rapport à presque tous les aspects examinés (habillement, nourriture, comportement dans la cour, loisirs, argent, vacances...). Cela confirme que chacun de ces indices ne peut expliquer à lui seul le processus d'attraction-répulsion et qu'il faut songer à un ensemble de variables.

Pour Zimmermann, il serait étonnant que les enseignants ne soient pas sensibles aux faits que les enfants des classes moyenne et bourgeoise:

- soient habillés de façon plus gaie et colorée, avec plus de recherche esthétique;

- aient de meilleurs outils scolaires;

- partagent plus facilement leurs friandises;

- aient de meilleures manières à la cantine;

- aient les attitudes les moins figées à l'égard de l'autre sexe, des enfants plus jeunes ou plus âgés;

- discutent plus volontiers avec les enseignants dans la cour que les enfants de la classe "ouvrière".

De plus, son analyse permet d'infirmer un certain nombre de croyances répandues pouvant contribuer à accentuer la ségrégation sociale, à savoir:

- les enfants d'ouvriers, et en particulier les enfants d'ouvriers immigrés, sont souvent absents de l'école;

- les enfants d'immigrés sont très indisciplinés pour les mises en rang;

- les enfants d'ouvriers sont livrés à eux-mêmes et à la rue.

Zimmermann met en évidence de façon non équivoque la sélection affective qui existe, d'une part, entre les enseignants et leurs élèves et, d'autre part, entre les élèves par rapport à la classe sociale à laquelle ils appartiennent. Cependant, bien que les déductions qu'il ait faites entre ce qu'il a appelé les "facteurs non verbaux", observables ou non dans l'enceinte scolaire, et le processus de sélection sociale soient logiques et plausibles, il demeure hasardeux de parler de causes. Le cadre dans lequel se sont déroulées les expériences (les échantillons utilisés, le contrôle des variables...) permet difficilement de dépasser l'étape de la description du phénomène et, par conséquent, de vérifier les déductions effectuées.

En définitive, on peut dire que la plupart des études consultées mettent en évidence, à un moment ou à un autre, une ou des relations significatives entre un ou des aspects du développement de la motricité d'impression ou d'expression et le milieu social des enfants. Les enfants appartenant à un milieu social dit favorisé ont tendance à se différencier de ceux d'un milieu dit défavorisé. Toutefois la présence de ces différences, la plupart du temps en faveur des enfants d'un milieu favorisé, est surtout modulée par les aspects évalués et par l'âge des sujets considérés. À titre d'exemple, rappelons que des différences d'appartenance à un milieu social ne semblent pas influencer le moment d'apparition d'un comportement philogénétique telle la marche ou les régulations tonico-musculaires élémentaires, alors qu'elles semblent produire des effets significatifs sur le niveau de performance atteint dans des comportements ontogénétiques inhérents à l'habileté digitale ou sur le temps passé à jouer à des jeux d'imagination. Rappelons aussi que les différences dans les comportements psychomoteurs selon les milieux sociaux apparaissent et/ou disparaissent en fonction de l'âge des sujets considérés.

Toutes ces distinctions précisent le caractère des relations qu'entretient le milieu social avec le développement psychomoteur. Ces précisions qui relèvent d'un niveau descriptif de la recherche ne nous éclairent pas sur l'intelligibilité de ces relations. D'ailleurs, la plupart des études consultées s'en tiennent à cette étape descriptive; tout au plus, certaines émettent des hypothèses non éprouvées à titre d'explication.

L'hypothèse la plus fréquemment retenue met en cause des différences expérientielles entre les sujets des groupes favorisé et défavorisé. Quelles sont ces expériences qui contribuent ou nuisent à certains aspects du développement psychomoteur? Par quels mécanismes ces expériences "critiques" agissent-elles? Les études considérées n'apportent pas de réponses satisfaisantes à ces questions qui constituent l'objet et l'intérêt de notre recherche.

CHAPITRE II

MODÈLES THÉORIQUES ET HYPOTHÈSES

Comme nous l'avons signalé précédemment, l'appartenance à un milieu social donné n'a qu'une faible valeur heuristique: elle permet de saisir l'expérientielle des sujets mais elle ne renseigne d'aucune façon sur le type d'expériences qui influencent le développement psychomoteur, et encore moins sur les mécanismes en cause. Sachant cela, on peut chercher à résoudre ce problème en identifiant des variables intermédiaires qui s'interposent entre celles qui servent à caractériser le milieu social et celles qui témoignent du développement psychomoteur.

Dans ce but, il faut se rappeler que les analyses de Reuchlin (1972) et, à sa suite, de Lautrey (1980), concernant les principales recherches ayant pour thème l'influence du milieu sur le développement de l'intelligence[1], font ressortir que, lorsque le choix des variables intermédiaires est implicite, basé sur l'intuition et l'expérience des chercheurs, il est aussi difficile de dépasser l'étape de la description du phénomène que si la relation est effectuée directement entre le milieu social et la variable dépendante. La seule différence, c'est qu'à ce moment le constat risque d'être plus raffiné sans pour autant être plus intelligible. L'intelligibilité des phénomènes ne devient possible qu'à la

---

1 Les principales recherches analysées sont celles de la Berkeley Growth Study et de la Fels Research.

condition que le choix des variables intermédiaires soit guidé par un cadre théorique explicite.

C'est à partir de l'expérience de ces recherches et des leçons qu'en ont tirées Reuchlin, Lautrey et d'autres chercheurs que nous rechercherons, dans les modèles théoriques ayant un rapport avec le développement psychomoteur, les caractéristiques générales du milieu dont on attend qu'elles soient favorables à ce développement. Puis, il s'agira de vérifier dans les pratiques éducatives familiales l'existence de ces caractéristiques théoriques favorables au développement psychomoteur. Cette façon de procéder permettra de formuler et de vérifier des hypothèses intelligibles par rapport au modèle théorique dont elles sont issues concernant l'effet de certains types de pratiques éducatives familiales sur le développement psychomoteur.

Avant d'envisager les modèles théoriques susceptibles de guider le choix des variables intermédiaires, il convient de définir les aspects du développement psychomoteur à placer en relation avec ces variables et, partant, de mieux circonscrire le champ des modèles à explorer. En effet, on ne peut considérer dans le cadre d'une même recherche tous les aspects du développement de la motricité d'impression à médiation proprioceptive et extéroceptive ainsi que le développement de la motricité d'expression. D'une part, cela supposerait d'importants moyens matériels dont nous ne disposons pas et, d'autre part, cela demanderait un engagement excessif de la part des sujets qui pourrait être de nature à compromettre les résultats. Ces raisons nous conduisent à choisir deux domaines d'investigation: celui de la motricité d'impression à médiation proprioceptive de type corps situé et celui de la motricité d'expression.

Le développement de la motricité d'impression à médiation proprioceptive de type corps situé a été défini comme celui où sont impliqués de façon prédominante la réception, le traitement et l'émission d'informations qui empruntent principalement les différents fuseaux neuromusculaires, de même que les

récepteurs vestibulaires, et qui proviennent du corps ou de l'environnement dans lequel il est situé[1]. Cette prise en compte de l'ensemble de ces informations est particulièrement observable lors d'activités impliquant des coordinations statiques ou dynamiques. Il s'agit de "[...] systèmes de mouvements (acquis) coordonnés en fonction d'un résultat ou d'une intention". (Piaget, 1960, p. 551)

Le champ du développement de la motricité d'expression compte plusieurs aspects susceptibles d'être retenus pour les fins de cette étude: les gestes, les postures, les expressions faciales, les codes mimicogestuels... Cependant, cette recherche se limite à l'étude des conduites motrices symboliques à travers le mime[2]. En somme, elle considère les capacités d'évoquer, en leur absence, des situations de la vie courante par l'intermédiaire du corps.

Les aspects du développement psychomoteur relatifs à cette recherche étant définis, il est maintenant possible de faire appel à un certain nombre de modèles théoriques rendant intelligibles ces types de développement et de dégager les caractéristiques générales du milieu susceptibles de les influencer.

1. Modèle de Bruner

Les études anglo-saxonnes concernant le développement psychomoteur, dont Bruner est un digne représentant, ont surtout mis en lumière les mécanismes de l'acquisition des habiletés motrices (motor skills). Elles font référence à des modèles cybernétiques avec un fonctionnement en boucle où les

---

[1] Dans le but d'alléger le texte, nous n'utilisons que l'expression "motricité d'impression" pour rendre compte de l'ensemble de cette réalité.

[2] Dans le but d'alléger le texte, nous n'utilisons que le terme "motricité d'expression" pour rendre compte de l'ensemble de cette réalité

divers types de rétroactions servent à ajuster la structure de l'acte du sujet à son intention.

Selon Bruner (1973), les premières habiletés motrices ont à leur base des éléments préadaptés renvoyant à des instructions génétiques. Ces éléments de base, comme toutes les habiletés motrices, sont à la fois flexibles et plastiques. Cela signifie, d'après Paillard (1976), que les programmes moteurs peuvent d'une part:

> "[...] rattraper ou corriger leurs erreurs éventuelles ou faire face à une certaine marge d'imprévu grâce aux régulations dont ils sont dotés sans pour autant avoir à modifier leur structure interne." (flexibilité) (p. 10)

et, d'autre part, qu'ils ont la capacité de

> "[...] modifier durablement leur propre structure en acquérant une possibilité nouvelle de fonctionnement non primitivement prévue dans leur plan de câblage initial." (plasticité) (p. 10)

Des éléments primitifs que constituent les réflexes ou automatismes primaires vont se construire graduellement avec l'éveil de l'intention de l'enfant à s'approprier des objets, des habiletés motrices de plus en plus complexes. L'intention est considérée ici comme une sorte de projection initiale dans le système nerveux de l'acte à réaliser. C'est aussi le signal pour faire appel au système sensitivo-sensoriel par une "décharge corollaire" ou par "copie d'efférence". Au moment de l'intention, il y a anticipation de l'habileté à réaliser et première sélection des moyens appropriés pour y parvenir (choix d'un programme moteur). C'est là la première boucle ouverte interne que Evarts (1971) nomme "Internal Feedback" et à laquelle Bruner (1973) fait appel pour expliquer une partie du mécanisme en jeu dans l'acquisition des habiletés motrices. À cette première boucle s'en ajoutent deux autres. La première, périphérique, envoie au système sensitivo-sensoriel les

informations sensitives reçues du système effecteur pendant que se déroule l'action; cette rétroaction a pour principale fonction d'entretenir, de soutenir la structure de l'acte pendant le déploiement des moyens mis en oeuvre pour réaliser l'intention. La seconde, externe, renseigne le sujet sur le résultat de son action. Deux constats peuvent alors advenir: il y a réussite de l'action, et cela signifie qu'il existe une coordination entre l'intention (la boucle interne) et la structure de l'acte mise en oeuvre (la boucle périphérique), ou il y a échec et, partant des informations recueillies sur le résultat de l'action, le sujet émet de nouvelles hypothèses qui l'amènent à transformer plus ou moins sa projection initiale de l'acte dans le système nerveux (figure 1).

De façon générale, on peut considérer, avec Bruner (1973), que l'acquisition des habiletés motrices constitue le résultat de la mise en place, du câblage d'une série de programmes et de sous-programmes flexibles et plastiques, emboîtés les uns dans les autres. Cette façon de concevoir les mécanismes en jeu dans l'acquisition des habiletés motrices correspond aussi aux travaux de Paillard (1976).

> "L'acquisition d'une nouvelle habileté motrice suppose la programmation sur le jeu du clavier moteur spinal d'une mélodie cinétique nouvelle non inscrite dans les modules câblés du système [...] Elle va requérir, avant toute chose, la dislocation des blocs fonctionnels existants, puis le choix sélectif des combinaisons motrices utiles et finalement leur assemblage dans une nouvelle unité efficiente." (p. 13-14)

Cette première étape de l'acquisition qui débouche sur la réussite de l'action est suivie d'une seconde étape qui permet à l'acte de s'automatiser, de se libérer des tensions parasites et ainsi de réduire son "coût".

Il n'est pas nécessaire d'insister sur le fait que le modèle cybernétique de Bruner (1973) rend intelligible l'as-

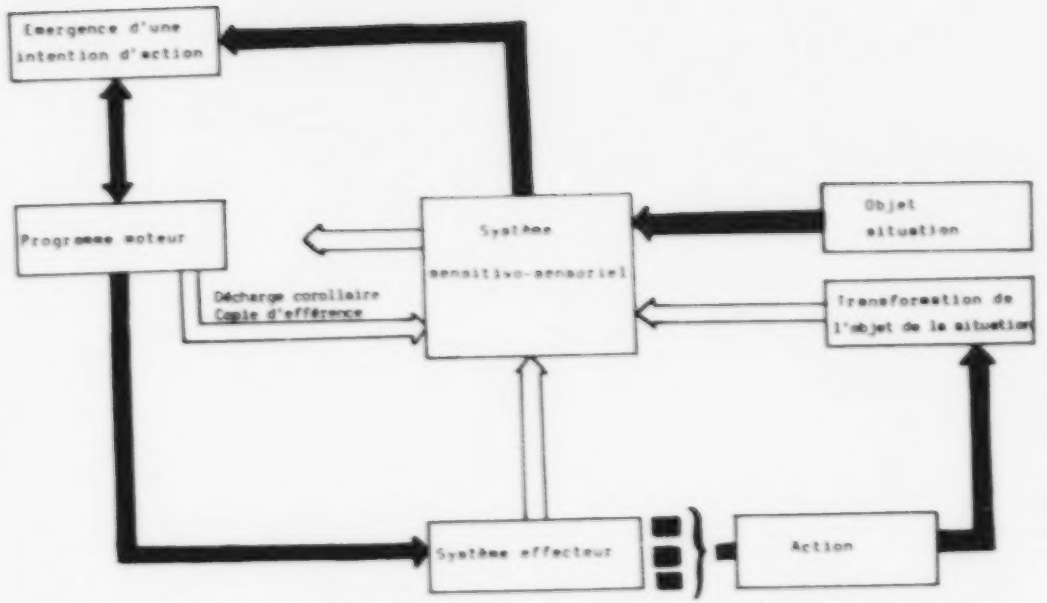


Fig. 1 - Diagramme des boucles nerveuses envisagées par Bruner (1973) dans l'organisation des savoir-faire moteurs (d'après Hiriartborde E. et Nadel J.)

pect du développement psychomoteur que nous avons appelé "motricité d'impression". Il est donc possible d'effectuer, dans ce modèle, des opérations qui permettent d'émettre des hypothèses sur les caractéristiques générales du milieu susceptibles de favoriser la construction des programmes neuromoteurs en rapport avec ce type de développement. Deux caractéristiques mésologiques apparaissent particulièrement importantes. D'une part, comme le mentionne Bruner (1973), le déclenchement de l'intention trouve son point de départ dans la motivation à conquérir le monde extérieur. Ainsi, il est raisonnable de penser qu'un milieu riche en stimulations de toutes sortes, qui favorise l'initiative, l'esprit de découverte, offre plus d'occasions, incite davantage l'enfant à s'engager, à agir dans des situations mettant en jeu ses coordinations internes, qu'un milieu peu stimulant, contraignant. D'autre part, si la réussite de l'action et son perfectionnement dépendent dans une certaine mesure de la maturation du système nerveux, l'exercice apparaît aussi comme un élément indispensable. L'exercice joue un rôle important dans l'établissement de la coordination entre la boucle interne et la boucle périphérique du système, coordination qui rend possible la réussite et l'automatisation des mouvements. L'environnement dans lequel est placé l'enfant doit ainsi présenter un certain niveau de stabilité pour que ce dernier arrive, à force d'essais et d'erreurs, à établir les coordinations désirées. Pour Bruner (1973), le jeu constitue une excellente occasion d'initier et de soutenir l'action. Celui-ci suscite l'intention de l'enfant, qui trouve dans ce cadre de nombreuses occasions d'établir des coordinations entre ses intentions et les informations en provenance de son système effecteur, grâce à la connaissance que lui procure le résultat de son action.

2. Modèle de Hebb

Le modèle psychophysiologique de Hebb (1949) peut, lui aussi, rendre intelligible le développement de la motricité d'impression. Il a pour axe central la facilitation de la mise en place de comportements, grâce à l'assemblage de cellules

> "[...] du cortex et du diencéphale (et probablement également les ganglions basilaires du cerveau), pouvant rapidement agir comme un système fermé, transmettant la facilitation aux autres systèmes semblables et possédant, en général, une facilitation motrice particulière." (p. 11)

Plus récemment, Azémar (1976) rapporte que Changeux parle lui aussi de l'importance de la "richesse associative des réseaux synaptiques corticaux". Il précise même que ce réseau s'établit surtout au cours des deux premières années de la vie. Paillard ne dit pas autre chose lorsqu'il affirme:

> "les périodes de sensibilité de la structure au remodelage semblent correspondre aux périodes de la prolifération des arborisations dendritiques des neurones qui s'accompagnent d'un appel des terminaisons axoniques des neurones voisines avec constitution des boutons synaptiques de connexions interneuroniques." (Paillard, 1976, p. 11)

L'analyse de Reuchlin (1972), concernant cet aspect du modèle théorique de Hebb (1949), fait principalement ressortir deux caractéristiques générales du milieu susceptible de faciliter cette arborisation dendritique. Il s'agit de la répétition des stimuli et de leur variabilité.

En effet, Hebb (1949) invoque à plusieurs reprises l'influence de la répétition dans son modèle théorique. Il insiste d'abord sur le fait "[...] qu'une stimulation répétée de récepteur peut conduire, lentement, à la formation d'un ensemble de cellules [...]". (p. 72) Il formule également l'hypothèse suivante:

> "[...] quand une cellule aide d'une manière répétée à la décharge d'une autre cellule, l'axone de la première cellule développe la formation de boutons

> synaptiques, (ou agrandit ceux qui existent déjà)." (p. 75)[1]

Hebb (1949) souligne aussi l'importance de la répétition dans l'apprentissage primaire. Selon lui,

> "[...] il faut qu'il y ait tout au moins une fréquente répétition du même pattern. Cela est nécessaire si le stimulus doit exercer une action cumulative et former l'ensemble de cellules qui constituera la base de ce premier apprentissage." (p. 134)

Enfin, la répétition constitue un élément aussi essentiel dans le processus d'apprentissage chez l'adulte. Celui-ci est rendu possible:

> "[...] lorsque l'environnement exerce une régulation sur les aires d'association, pouvant être répétée de telle sorte que l'activité centrale ne se fasse pas au hasard et que la stimulation puisse pénétrer le même pattern central, lors de la répétition de la situation d'entraînement." (p. 139)

En définitive, la répétition constitue un élément essentiel dans le modèle théorique de Hebb. Cependant, c'est à juste titre que Reuchlin (1972) indique que celle-ci peut prendre concrètement des formes très différentes et qu'elle ne doit pas être excessive afin de ne pas compromettre la chronologie de la coopération entre les messages sensoriels et les activités centrales. Cette dernière observation devient du même coup un argument en faveur de la deuxième caractéristique, à savoir la nécessité pour le milieu de favoriser, dans une certaine mesure, la variabilité des stimuli. Bien que Hebb (1949) soit moins explicite à propos de cette dernière

[1] La formation de ces boutons synaptiques a une grande importance dans le modèle théorique de Hebb puisqu'elle constitue la base de la modification de facilitations nécessaires à l'apprentissage.

qu'il ne l'est à propos de la répétition, on peut toutefois rappeler qu'il mentionne des expériences réalisées auprès d'animaux, mais aussi d'êtres humains, qui mettent en évidence l'importance d'avoir un vaste champ expérientiel primitif.

> "Des différences dans l'expérience primitive peuvent produire des différences dans la résolution des problèmes des adultes, que les expériences ultérieures ne pourront supprimer." (p. 308-309)

Il importe surtout de souligner ici que la variabilité des stimuli mésologiques concourt spécialement à activer une foule de réseaux de cellules en voie de formation et, par le fait même, contribue à les différencier. Cependant, là aussi, Reuchlin (1972) signale que le milieu doit éviter l'excès:

> "[...] le nombre et la rapidité de ces changements ne doivent probablement pas être tels que les activités propres à chaque assemblage en viennent à être submergées dans un état global d'excitation généralisée. Dans ce cas, comme dans plusieurs autres, on peut supposer qu'un caractère du milieu est favorable lorsqu'il prend une valeur intermédiaire, pouvant varier en fonction du niveau de développement atteint par le sujet." (p. 106)

Suite à ces réflexions, on peut penser que le milieu qui contribue le plus à faciliter l'arborisation dendritique est celui qui, à la fois, favorise l'émission de stimuli relativement variés et comporte un certain niveau d'organisation propice à la répétition sous des formes qui peuvent être diverses.

3. Modèle de Piaget

Le modèle théorique de Piaget s'intéresse essentiellement au développement cognitif. Certains aspects de ce modèle théorique, surtout mis en évidence dans les publications les plus récentes, rendent intelligibles les domaines du dévelop-

pement psychomoteur auxquels nous nous intéressons. Dès 1960, Piaget a parlé de "[...] systèmes de mouvements (acquis), coordonnés en fonction d'un résultat ou d'une intention" (p. 551) qu'il a appelé "praxies" et dont il a décrit la construction dans des stades successifs allant de la période sensorimotrice à la période représentative.

C'est à partir de coordinations réflexes, donc de schèmes innés, peu nombreux au départ (sucer, regarder, prendre...) que se développent, selon lui, les premières praxies. Ces premiers réflexes, qui se consolident par la répétition, permettent certaines acquisitions nouvelles grâce à la présentation fortuite d'éléments extérieurs nouveaux. Puis, la coordination de deux ou plusieurs schèmes, due à une maturation du système nerveux mais aussi à l'exercice, engendre la formation d'une série de nouveaux schèmes. Ceux-ci permettent d'abord de reproduire des gestes obtenus par hasard, mais, au fur et à mesure que ces schèmes se différencient en fonction des buts poursuivis et avec l'apparition de la fonction symbolique, les coordinations entre les schèmes favorisent la création de moyens nouveaux, rendant possible non seulement la résolution de problèmes typiquement cognitifs (sériation, classification,...) mais également des problèmes pratiques dont le résultat s'exprime en termes de réussite ou d'échec. C'est à ce dernier type de problèmes que s'intéresse l'étude de la motricité d'impression.

En effet, marcher à reculons sur une ligne, se tenir debout sur un pied, se toucher rapidement le bout des doigts constituent autant de problèmes pratiques dont le résultat s'exprime en termes de réussite ou d'échec. Il faut toutefois distinguer la capacité de réussir un problème pratique, le "savoir-faire", de la prise de conscience des actions nécessaires à la réussite de ces problèmes. Piaget (1974 a et b) démontre méthodiquement que, du moins jusqu'à un âge relativement avancé, il y a avance de la réussite du problème sur la prise de conscience des actions qui mènent à sa réussite. "Une part essentielle de l'action, pourtant bien exécutée, échappe à cette prise de conscience." (1975, p. 143) Par con-

tre, il met aussi en évidence qu'à partir d'un certain niveau, il y a "[...] une influence en retour de la conceptualisation sur l'action". (1974 b, p. 232) Précisons toutefois que lorsque nous nous intéressons à la motricité d'impression, ce sont les savoir-faire qui nous préoccupent et non la prise de conscience de ces savoir-faire.

La réussite de ces savoir-faire est principalement due à leur compréhension en action, "[...] c'est-à-dire précisément sous un schème sensorimoteur et non pas d'une notion". (Piaget, 1975, p. 145) Cette réussite ou, si l'on préfère, l'adaptation des schèmes d'action aux caractères particuliers de ces problèmes suppose, bien sûr, une maturation suffisante du système nerveux, mais aussi des ajustements progressifs par un processus "d'assimilation-accommodation" rendus possibles par des régulations sur les observables de l'objet[1]. Piaget (1975) distingue deux types de régulations compensatrices des échecs ou déséquilibres: celles qui s'effectuent de façon quasi automatique et celles qui s'effectuent par réglages actifs. Les premières ne comportent pas de choix de moyens et on les retrouve surtout lors des situations "[...] sensorimotrices simples, lorsque les moyens sont peu sujets à variations, sinon dans la précision des accommodations ou ajustements". (p. 27) Par contre, on retrouve surtout les secondes "[...] dans le cas où le sujet est conduit à changer de moyens ou peut hésiter entre plusieurs et où intervient donc une nécessité d'effectuer des choix". (p. 27)

Face à un savoir-faire psychomoteur quelconque, deux résultats sont possibles: la réussite ou l'échec. La réussite signifie que le sujet possède, d'une part, les schèmes d'actions nécessaires à la réalisation de ce savoir-faire et, d'autre part, qu'il peut adapter ces schèmes à leurs caractères particuliers; il y a alors équilibration entre l'assimilation et l'accommodation, témoignant d'une compréhension de ce

---

1 Cet objet peut être le corps propre du sujet lorsque, par exemple, on demande à un sujet de se tenir en équilibre sur un pied.

savoir-faire, au moins en action. Par contre, s'il y a échec, cela signifie qu'il y a rupture d'équilibre; celle-ci peut déclencher la nécessité d'un nouveau réglage et, par conséquent, la recherche d'une solution au problème non résolu. L'information recueillie à partir des observables de l'objet ou du résultat de l'action permet de mettre en branle des régulations compensatrices donnant lieu à une extension des schèmes assimilateurs et à une

> "[...] accommodation (qui) consiste en une différenciation de plus en plus fine des actions ou plus exactement des schèmes de ces actions, pour mieux les adapter aux caractères particuliers des objets." (Hatwell, 1966, p. 129)

En ce qui concerne le champ de la motricité d'expression, celui qui sera étudié à travers les conduites symboliques de mime, il se situe au coeur du problème de la prise de conscience dont Piaget (1974 a et b) traite abondamment. De plus, Nadine Galifret-Granjon (1979) étudie expressément ce problème de l'évocation gestuelle d'actions à travers le modèle piagétien.

Le modèle piagétien de la prise de conscience concerne celle d'actions effectives sur des objets. Cette prise de conscience part

> "[...] de la poursuite d'un but, d'où la constatation (consciente) d'une réussite ou d'un échec. En cas d'échec, il s'agit d'établir pourquoi il s'est produit et cela conduit à la prise de conscience de régions plus centrales de l'action: à partir de l'observable sur l'objet (résultat manqué), le sujet va donc chercher sur quels points il y a eu défaut de l'accommodation du schème à l'objet; et, à partir de l'observable sur l'action (sa finalité ou sa direction globale), il va porter son attention sur les moyens employés et sur leurs correc-

> tions ou remplacements éventuels. Ainsi par un va-et-vient entre l'objet et l'action, la prise de conscience se rapproche par étapes du mécanisme interne de l'action et s'étend donc de la périphérie au centre." (Piaget, 1974 a, p. 264)

Cette prise de conscience, allant de la périphérie au centre, est rendue possible grâce à une conceptualisation progressive, c'est-à-dire à une reconstruction dans l'abstrait du modèle d'action. Cette conceptualisation a pour point de départ les observables sur l'objet et permet de déduire les moyens de l'action.

Le principal apport de Nadine Galifret-Granjon (1979), touchant le problème de la prise de conscience des actions, fut de mettre en évidence que, puisque dans les situations de mime les observables sur l'objet ne peuvent exister, leur réussite nécessite un supplément d'abstraction. En effet, pour accommoder l'action à un objet qui n'est pas présent matériellement, il faut bien que le sujet ait au préalable reconstruit cognitivement l'objet et qu'il puisse accommoder en permanence son action aux caractéristiques de cet objet absent.

> "[...] On peut dire que, dans l'évocation d'une action, les caractéristiques des objets font partie de ce qui doit être totalement reconstruit, représenté, pour que l'action à appliquer fictivement aux objets soit bien une action adaptée." (p. 893)

Par contre, dans les situations où l'objet est présent, la réussite de l'action n'implique pas sa prise de conscience. Cette dernière peut se réaliser graduellement par l'intermédiaire de régulations actives rendues possibles grâce aux observables sur l'objet. Mais, selon Nadine Galifret-Granjon (1979), il n'y a pas tellement de différences entre la prise de conscience d'actions effectives et d'actions évoquées, car en dernière analyse, cette prise de conscience ne peut se faire que par une reconstruction cognitive:

> "[...] ce sont les régulations opératoires qui décident du niveau de reconstruction des observables eux-mêmes, c'est-à-dire d'une représentation aussi complète que possible des objets en même temps que de l'action [...]." (p. 900)

Suite à cette analyse des aspects du développement psychomoteur relatifs au modèle théorique de Piaget, nous pensons qu'il est justifié d'avancer que ce modèle, et *a fortiori* son mécanisme central d'équilibration par assimilation-accommodation, rend compte non seulement de la motricité d'impression mais aussi de la motricité d'expression telles qu'elles ont été définies précédemment. Par conséquent, des opérations à l'intérieur de ce modèle théorique devraient permettre de donner un sens à la relation milieu social-développement psychomoteur. Comme nous l'avons réalisé pour les deux autres modèles théoriques, nous déduirons de ce modèle des hypothèses sur les caractéristiques générales du milieu susceptibles d'être favorables aux aspects du développement psychomoteur mentionnés.

4. Dégagement des pistes causales

4.1 La structuration de l'environnement familial et le développement psychomoteur

Quelles sont les caractéristiques particulières inhérentes au milieu qui favorisent le plus le processus indissociable d'assimilation-accommodation? Reuchlin (1972) et, à sa suite, Lautrey (1980) dégagent du modèle théorique de Piaget deux caractéristiques de l'environnement susceptibles de provoquer l'équilibration par un processus d'assimilation-accommodation. La première implique que le milieu "[...] présente une forme de cohérence et de stabilité [...]" (Reuchlin, 1972, p. 116) ou, selon l'expression de Lautrey (1980), "[...] l'existence de régularité dans l'environnement". (p. 62) La répétition est une forme de stabilité, de régularité dont Piaget (1936) démontre qu'elle entraîne "[...] une extension de l'assimilation sous forme d'opérations récognitives et généra-

lisatrices [...]" p. 360) mais c'est surtout dans son ouvrage le plus récent sur l'équilibration des structures cognitives (1975) qu'il souligne l'importance de la stabilité de l'environnement.

> "Les premières conditions pour qu'un objet se montre assimilable sont qu'il soit consistant, continu dans le temps et dans l'espace, que ses parties se tiennent, qu'il soit isolable et accessible à la manipulation, etc." (p. 106)

On peut penser qu'un milieu qui ne favorise pas par ses pratiques éducatives la stabilité de son environnement ne favorise pas non plus l'assimilation et l'accommodation des éléments qui le composent. C'est dans la mesure où les données que lui fournit son environnement sont stables et cohérentes que l'enfant peut plus facilement les assimiler et s'y ajuster.

Selon Reuchlin (1972) et Lautrey (1980), la stabilité de l'environnement n'est pas une condition mésologique suffisante à l'équilibration des structures; ils soulèvent une deuxième condition: le milieu doit offrir "[...] des réalisations suffisamment nombreuses et surtout suffisamment différentes au niveau du concret." (Reuchlin, 1972, p. 116) Lautrey (1980) reprend cette condition en utilisant des termes plus piagétiens. Pour lui, le milieu doit aussi "[...] être source de perturbations, c'est-à-dire de résistances aux schèmes d'assimilation du sujet." (p. 66) En effet, à plusieurs reprises, Piaget (1975) fait allusion au "déséquilibre", à la "perturbation" qu'il considère comme une "source de progrès", le "moteur", le "déclencheur" du processus d'assimilation-accommodation.

> "Il est en effet clair que, en une perspective d'équilibration, l'une des sources de progrès dans le développement des connaissances est à chercher dans les déséquilibres comme tels, qui seuls obligent un sujet à dépasser son état actuel et à chercher quoi que ce soit en des directions nouvelles." (p. 17)

> "[...] en effet, ce sont ces déséquilibres qui constituent le moteur de la recherche car, sans eux, la connaissance demeurerait statique. Mais [...] les déséquilibres ne jouent qu'un rôle de déclenchement, puisque leur fécondité se mesure à la possibilité de les surmonter autrement dit d'en sortir." (p. 18)

> "En effet, l'objet non encore assimilé et non immédiatement assimilable constitue un obstacle à cette assimilation immédiate et une accommodation nouvelle est alors nécessaire, dont la signification est donc compensatrice." (p. 45)

> "En d'autres termes, le processus général que l'on retrouverait sans exception débuterait en chaque cas par l'exercice d'un schème initial d'assimilation dont l'activité se trouverait tôt ou tard entravée par des perturbations." (p. 84)

Ces quelques citations de Piaget qui étayent le rôle qu'il donne à la perturbation confirment l'importance qu'il faut accorder à cette caractéristique mésologique.

Ainsi "l'existence de régularité dans l'environnement" et la possibilité pour le milieu d'être "source de perturbations" sont deux caractéristiques mésologiques issues du modèle théorique de Piaget dont la présence ou l'absence conditionne le processus d'assimilation-accommodation.

L'analyse des modèles de Bruner, Hebb et Piaget démontre qu'ils peuvent tous rendre intelligibles un aspect ou l'autre du développement psychomoteur considéré dans cette étude. Bien qu'ils diffèrent dans leur conception, ces modèles sont loin de s'opposer. Ils sont même compatibles à plusieurs égards. Par exemple, si Bruner conçoit le développement des habiletés motrices à partir des programmes initiaux préadaptatifs et hautement flexibles, Piaget ne dit pas autre chose

dans un langage différent lorsqu'il démontre que c'est à partir de certains réflexes complexes qui se coordonnent, que prend naissance le développement psychomoteur avec l'apparition des praxies. On peut aussi établir un rapprochement entre le processus d'intégration des informations (intéro, proprio et extéroceptives) dans les différentes boucles du système qui assure chez Bruner le progrès des habiletés motrices et le processus d'assimilation de Piaget qui joue le rôle d'incorporateur des objets ou situations nouvelles aux schèmes antérieurs en les élargissant et en en créant de nouveaux. Quant au modèle de Hebb, Reuchlin (1972) affirme qu'il constitue une vision neurophysiologique compatible avec le modèle de Piaget. On peut ajouter qu'il est aussi compatible avec celui de Bruner puisque ces deux modèles peuvent être doublés de la vision neurophysiologique de l'arborisation dendritique.

Un autre rapprochement peut être fait à partir des résultats des opérations effectuées par d'autres auteurs (Reuchlin, Lautrey) à l'intérieur de ces modèles, afin d'y déduire les caractéristiques générales du milieu, hypothétiquement favorable au développement psychomoteur. En fait, les caractéristiques déduites des modèles de Bruner, Hebb et Piaget sont très semblables. Chaque modèle fait référence à une première caractéristique, allant dans le sens d'un milieu favorisant la richesse, la variabilité, la diversité des situations, et à une seconde caractéristique, allant dans le sens d'un milieu favorisant l'exercice, la répétition, la régularité, la stabilité, la cohérence. La présence de ces deux types de caractéristiques donne un profil relativement semblable à celui qu'ont tracé Bataille et al. (1980) à propos du milieu idéalement favorable à la réussite scolaire. Partant des principaux travaux sur la question, ils dégagent le profil favorable suivant:

> "[...] des attitudes éducatives démocratiques sollicitant la participation et la coopération de l'enfant, encadrant ses activités de stimulations fermes mais souples, exigeantes mais permissives, confiantes, peu envahissantes, personnalisantes, à

contenu cognitif signifiant et explicatif [...]."
(p. 24)

Suite à ces analyses des modèles de Bruner, Hebb et Piaget, il nous faut ajouter que c'est sur un principe d'économie que repose notre préférence pour le modèle piagétien. En effet, le mécanisme central d'équilibration par assimilation-accommodation sur lequel il se fonde étant plus abstrait que celui des deux autres modèles, il permet de rendre intelligible non seulement le développement de la motricité d'impression, mais aussi celui de la motricité d'expression. Compte tenu de ces réflexions, pour identifier les caractéristiques mésologiques susceptibles de faciliter le processus d'équilibration et le développement psychomoteur qui en découle, il paraît justifié de se référer au modèle piagétien et plus particulièrement aux derniers éclairages que Piaget (1975) a lui-même apportés à son mécanisme central d'équilibration par assimilation-accommodation, de même qu'aux travaux de Nadine Galifret-Granjon (1979) et de Lautrey (1980), qui ont effectué des opérations à l'intérieur de ce même modèle. Ces caractéristiques sont la régularité dans l'environnement ainsi que sa capacité à être source de perturbations.

Selon la présence ou l'absence de ces deux caractéristiques générales liées à l'environnement, Lautrey (1980) dégage trois types de structuration de l'environnement:

"**L'environnement aléatoire ou faiblement structuré.** (Il n'est que source de perturbations). Les événements qui surviennent en son sein, par définition imprévisibles, mettent en effet le sujet en déséquilibre. Toutefois, ces événements perturbateurs, faute d'être insérés dans une quelconque régularité, ne peuvent donner prise à aucune régulation susceptible de compenser ces déséquilibres.

L'environnement rigidement structuré. (Il n'est que régularité). La relation qui lie un événement B à un événement A dans ce type de milieu est une

relation simple, qui n'est modulée par aucun événement extérieur à la relation considérée. Cet environnement est facilement prévisible et sans surprise, car une fois connue la relation A B, si A se produit B se produira infailliblement. Ce milieu présente les régularités nécessaires (aux régulations produisant l'assimilation-accommodation) et, de ce fait, il a donné lieu à de telles constructions, mais assez rapidement il ne présente plus d'événements nouveaux susceptibles de mettre le sujet en situation de déséquilibre. La rareté des situations de déséquilibre n'offre que des possibilités limitées de régulations.

L'environnement souplement structuré. (Il est simultanément source de perturbations et de régularité). Dans ce type de milieu, il se peut que B ne se produise pas bien que A ait eu lieu. En mettant en échec les prévisions du sujet qui a précédemment intégré la relation simple A B, cette situation est source de déséquilibre. En ce sens, elle est semblable à la situation de type aléatoire mais, à la différence de cette dernière, elle permet la rééquilibration par la recherche de l'événement C qui module la relation A B. L'intégration de C suppose une extension ou une différenciation du schème initial, c'est-à-dire une nouvelle équilibration."
(p. 66-67)

Ces types de structuration de l'environnement, qui se concrétisent dans des pratiques éducatives familiales et qui ont pour fondement le modèle théorique de Piaget dont les aspects fonctionnels sont isomorphes à ceux du développement psychomoteur, deviennent sources d'hypothèses. Puisque la structuration familiale souple comprend simultanément les deux caractéristiques déduites du modèle théorique de Piaget et dont on s'attend qu'elles soient favorables au développement psychomoteur (être source de perturbations et de régularité), alors que les deux autres types de structuration familiale

(faible et rigide) n'en comprennent qu'une, on peut émettre l'hypothèse que la structuration familiale souple fait naître et permet plus fréquemment des adaptations psychomotrices. Ainsi, les enfants provenant d'un milieu familial souplement structuré devraient obtenir des performances significativement supérieures à ceux provenant d'un milieu familial faiblement ou rigidement structuré lors d'activités impliquant l'aspect de la motricité d'impression ou d'expression.

4.2 Les dessous de la structuration de l'environnement familial

Les pratiques éducatives familiales se situent au niveau du vécu familial, lequel est analysé en fonction de caractéristiques abstraites susceptibles de favoriser le développement psychomoteur et relevant d'un modèle théorique en rapport avec ce développement. Ces pratiques éducatives constituent le groupe de variables indépendantes le plus près du développement psychomoteur et donc le plus près (proximodistal) de l'explication causale.

Il est évident que la qualité du développement psychomoteur ne peut être expliquée simplement par le jeu des pratiques éducatives familiales. D'autres modèles, ou d'autres opérations à l'intérieur de ce modèle, pourraient rendre compte de la même problématique, mais il nous apparaît important de rechercher des indicateurs permettant de rendre compte des interactions au foyer.

Afin d'aller plus loin dans l'intelligibilité des observables, on s'interroge également sur ce qui conditionne l'adoption d'un type de structuration familiale plutôt qu'un autre. Pourquoi certains parents adoptent-ils une attitude éducative souple alors que d'autres en adoptent une aléatoire ou rigide? C'est du côté de la psychologie sociale qu'il faut se tourner pour répondre à cette question. Cette science nous apprend que cette orientation normative relativement permanente par rapport à l'éducation des enfants qu'est la structuration familiale se forme à partir de la chaîne théorique

suivante: une certaine structure sociale, puis la formation de la personnalité dans cet univers structuré, à travers des expériences significatives conduisant à l'adoption de certaines valeurs.

À cet égard, Combessie (1969) indique que les valeurs constituent un "principe d'intelligibilité de relations des comportements entre eux." (p. 6) Ces désirs, qui orientent l'action, ne doivent pas être envisagés hors du contexte dans lequel ils ont pris naissance mais en tenant compte de la réalité dans laquelle les sujets sont placés. À son avis, "[...] l'inférence causale apparait fondée au moment seulement où les valeurs, résumé des relations observables au niveau des comportements, sont mises en rapport avec les relations objectives observables au niveau des conditions socio-économiques". (p. 35) En effet, comme le mentionne Kohn (1963), rapporté par Combessie (1969):

> "[...] les membres des différentes classes sociales, parce qu'ils jouissent de conditions de vie différentes (ou les endurent), en viennent à voir le monde différemment, à développer des conceptions différentes de la réalité sociale, des aspirations, espoirs et craintes différents, des conceptions différentes de ce qui est désirable." (p. 26)

L'opérationnalisation de la chaîne théorique dont il vient d'être question peut conduire à retenir une foule de variables, tant psychologiques que sociologiques, toutes plus ou moins reliées les unes aux autres dans un système causal complexe.

Il est difficile d'identifier tous les réseaux de variables permettant d'expliquer les motifs des structurations familiales et, à plus forte raison, de toutes les prendre en considération. On se voit donc dans l'obligation d'utiliser, selon l'expression de Kerlinger et Pedhazur (1973), reprise par Pourtois (1979), un modèle causal amputé, c'est-à-dire "[...] une structure causale simple qui émane d'un découpage

intentionnel et momentané d'une structure causale complexe". (p. 76) Le choix des variables impliquées dans le modèle causal de la présente étude a surtout été influencé par le niveau de relation que ces variables obtiennent avec divers types de pratiques éducatives, notamment dans les études de Pourtois (1979) et Lautrey (1980). Il s'agit du milieu dans ses composantes socio-économico-culturelles (nationalité, âge, profession, niveau d'études des parents, nombre de pièces du foyer...), de l'adaptation familiale et sociale, c'est-à-dire la qualité de la relation entretenue avec la famille et l'environnement social, de la personnalité et plus précisément la stabilité émotionnelle et du degré de tension ergétique[1], et des valeurs et principes éducatifs préconisés.

Comment les variables, qui viennent d'être énumérées, peuvent-elles être hypothétiquement causes, c'est-à-dire produire des effets directs ou indirects sur le type de structuration de l'environnement familial et sur le développement psychomoteur, et non l'inverse? Pourtois (1979) apporte un éclairage précieux à cette question.

> "Au départ, on peut observer qu'une variable X est associée avec une plus grande probabilité à une variable Y qu'à sa négation. Si, à cette observation, on respecte le postulat logique qui sous-tend la notion de causalité et qui implique que la variable susceptible d'agir sur la seconde doit au moins la précéder dans le temps et qu'ainsi la seconde ne peut en aucun cas agir sur la première, nous pouvons affirmer que la variable X exerce une influence sur la variable Y ou que Y dépend de X." (p. 85)

---

1 La tension ergétique fait référence à l'énergie non déchargée de la personne. Ainsi, plus le niveau de tension ergétique est faible, plus la personne est détendue, posée, d'un calme allant jusqu'à l'apathie et, plus ce niveau est élevé, plus la personne est tendue, agitée, irritable.

Ce postulat permet de dégager, outre le niveau explicatif proximodistal de la structuration familiale, les niveaux explicatifs mésodistal et extérodistal. Les variables du niveau explicatif mésodistal précèdent dans le temps les variables du niveau proximodistal. C'est du moins le postulat que nous formulons. Ainsi, s'il y a des relations significatives entre les variables mésodistales et proximodistales, il sera possible d'affirmer que ce sont les premières qui influencent les secondes et non l'inverse. Les variables mésodistales retenues dans le cadre de cette étude sont l'adaptation familiale et sociale de la mère, sa personnalité, les valeurs et principes éducatifs des parents. Nous faisons également le postulat que les variables du niveau explicatif extérodistal sont temporellement antérieures aux variables mésodistales et, *a fortiori*, proximodistales. Les variables extérodistales réfèrent aux conditions de vie et de travail passées et présentes des parents. Ces conditions sont liées au statut socio-économico-culturel mesuré à travers la profession du grand-père paternel et maternel, la profession du père et de la mère ainsi que leur niveau de scolarité et le coefficient d'habitation.

En somme, nous concevons un modèle explicatif des différences de développement psychomoteur selon trois paliers se situant à des distances différentes de l'explication causale. Le premier palier est le plus éloigné de l'explication causale (extérodistal): il détermine, dans une certaine mesure, les variables mésodistales, proximodistales et inférées (le développement de la motricité d'impression et d'expression); le second palier occupe la position intermédiaire par rapport à l'explication causale (mésodistal): il détermine, dans une certaine mesure, les variables proximodistales et inférées; le troisième palier (proximodistal) comprend les variables qui se situent le plus près de l'explication causale et déterminent, dans une certaine mesure, les variables inférées. Ces trois paliers du modèle explicatif causal amputé que nous désirons mettre à l'épreuve des faits comportent deux types de variables: les variables exogènes et endogènes. Les variables exogènes ne sont expliquées par aucune autre variable du modè-

le (les variables qui réfèrent aux conditions de vie et de travail des parents) et ne reçoivent aucune flèche dans la figure 2. Les variables endogènes sont expliquées par au moins une variable du modèle et reçoivent au moins une flèche d'une variable appartenant à un palier inférieur.

Partant de ce modèle causal amputé et outre l'hypothèse spécifique énoncée à propos de l'effet de la structuration familiale sur le développement psychomoteur, nous formulons également l'hypothèse générale qu'il existe un lien causal, au sens où nous l'avons défini précédemment, entre les variables des différents paliers explicatifs du modèle et le développement de la motricité d'impression et celui de la motricité d'expression.

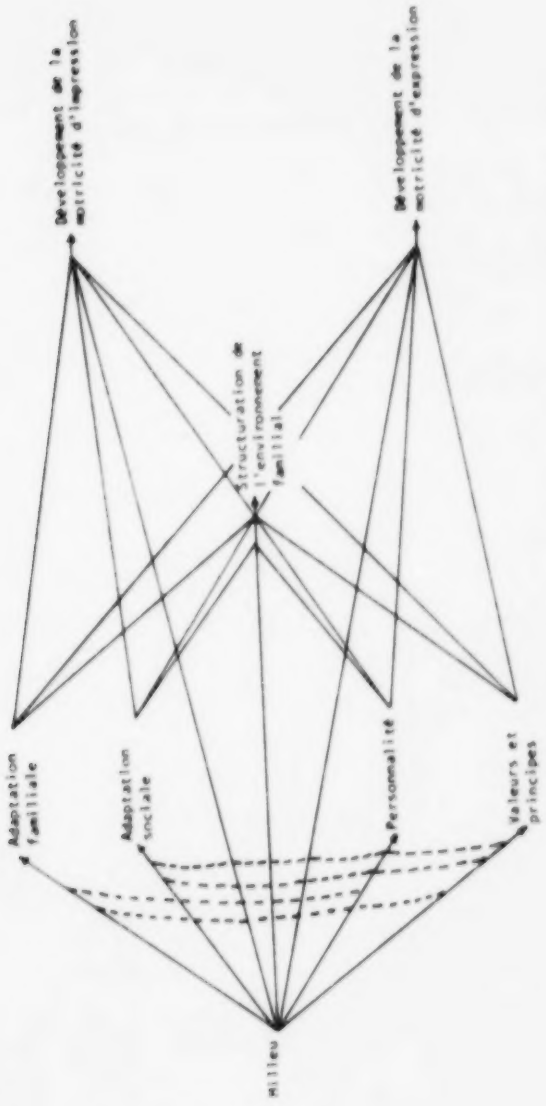


Fig. 2 - Schéma du modèle causal amputé du développement de la motricité d'impression et d'expression

CHAPITRE III

DESCRIPTION DES INSTRUMENTS

La construction des phénomènes observables en vue de la vérification des hypothèses s'est effectuée en deux étapes. La première a consisté à acheminer un questionnaire à 604 parents d'élèves de grandes sections de maternelle. Cette première étape a permis de recueillir des informations concernant principalement certaines caractéristiques personnelles des enfants et de leurs parents, le milieu socio-économico-culturel des parents, leurs pratiques éducatives ainsi que les valeurs et principes qu'ils prônent.

Une première analyse de ces données a permis de sélectionner un sous-échantillon de 102 enfants en vue de recueillir, dans une deuxième étape, des informations concernant le développement de la motricité d'impression et d'expression des enfants, l'adaptation familiale, sociale et certains aspects de la personnalité des mères des sujets. C'est l'analyse de l'ensemble de ces données qui rendra possible la vérification des hypothèses. Ces données ont été recueillies à l'aide des questionnaires de Lautrey et de Bell-Cattell et par une épreuve de développement psychomoteur.

1. Questionnaire de Lautrey

Le questionnaire de Lautrey a pour objectif de recueillir des informations concernant l'identification des enfants et de leurs parents, le milieu auquel ils appartiennent, les pratiques éducatives des parents ainsi que les valeurs et principes éducatifs qu'ils préconisent. Comme son nom l'indique, celui-

ci s'inspire largement du questionnaire de Lautrey, mais aussi de la grille d'entretien qu'il a mise au point et publiée dans son ouvrage **Classe sociale, milieu familial, intelligence** (1980). L'homogénéité de la grille d'entretien qui a été vérifiée par la "Split half method" reçoit un coefficient de contingence de 0,50 sur un maximum de 0,70. Quant à la fidélité des codages, elle obtient un r = 0,76. Afin de s'assurer que le questionnaire mesure la même chose que l'interview d'où il a été tiré, Lautrey a comparé l'allure des résultats obtenus avec l'une et l'autre méthodes chez 46 familles de milieux socioculturels contrastés. Il paraît n'y avoir qu'un léger affaiblissement des capacités discriminatives du questionnaire par rapport à l'interview. Pour vérifier si les réponses des parents correspondaient à la réalité vécue par les enfants, Lautrey a demandé à 50 enfants provenant de milieux à structuration aléatoire, souple et rigide de répondre aux dix premières questions en rapport avec les pratiques éducatives de leurs parents. Il s'avère que dans deux des trois groupes (souple et rigide) un lien significatif à $P<0,01$ existe entre les réponses des parents et celles des enfants. Cependant, les enfants provenant du groupe "structuration aléatoire" prévoient beaucoup plus difficilement les réponses de leurs parents.

Comme Lautrey s'intéressait plus particulièrement aux pratiques éducatives des parents avec leur enfant de dix ans et que notre intérêt porte sur les pratiques éducatives des parents avec leur enfant de cinq ans, certaines modifications ont dû être apportées au questionnaire. Par exemple, la question de Lautrey concernant le trajet "école-maison" ne témoigne pas, comme chez les enfants de dix ans, d'une pratique éducative familiale, puisque, au niveau de la maternelle (cinq ans), les parents doivent obligatoirement aller y conduire et y chercher leur enfant: il nous a donc fallu retirer cet item. Par ailleurs, nous avons ajouté 11 items qui proviennent de la grille d'entretien de Lautrey et qui ont pour objectif de nous renseigner sur les pratiques éducatives directement en rapport avec l'enfant. De plus, trois items ont été ajoutés afin de

nous informer sur la pratique d'activités sportives par les parents.

La forme finale du questionnaire proposé aux parents comporte 47 items qui se répartissent de la façon suivante.

- Sept questions portent sur l'identification du sujet (questions 1, 2, 3, 4, 5, 7, 15); elles nous renseignent sur son nom, son sexe, son âge, son rang, l'âge auquel il a commencé à fréquenter l'école, le nom de l'école actuellement fréquentée ainsi que s'il a déjà fréquenté une crèche.
- Trois questions ont trait à l'identification des parents (questions 6, 8, 9); elles permettent de connaître leur nom et leur adresse ou ceux et celles des personnes qui ont la charge de l'enfant, leur âge et leur nationalité.
- Quatre questions rendent possible l'établissement du statut socio-économico-culturel de la famille (questions 10, 11, 12, 13); celui-ci est perçu par le biais de la profession des grands-parents et des parents, le niveau d'étude des parents ainsi que par le rapport entre le nombre de pièces du logement et le nombre de personnes qui l'habitent.
- Une question nous informe du nombre d'enfants dans la fratrie (question 14).
- Vingt-deux questions ont trait aux pratiques éducatives familiales directement en rapport avec l'enfant; elles permettront de dégager le mode de structuration de l'environnement (questions 16 à 37). Ces items portent sur la réglementation des principaux moments de la vie d'un enfant de cinq ans lorsqu'il est à la maison. Ils concernent plus particulièrement la régularité des activités, comme le lever, le repas du soir, le bain ou la grande toilette et le coucher, la façon de faire lors de l'achat des vêtements, la réglementation lors des activités de loisirs de l'enfant, la propreté, l'ordre et la politesse, la réglementation lors des repas. Chacun de ces 22 items proposent trois types de pratiques éducatives en rapport avec les types de structuration de l'environnement qui ont été dégagés du modèle théorique de Piaget: la structuration aléatoire, souple et rigide. Le répondant n'a qu'à choisir la situation qui correspond le plus à ce qui se passe effectivement dans son

milieu familial. De plus, afin d'éviter que l'ordre de présentation de ces trois types de pratiques éducatives influence le choix des répondants, celui-ci a été déterminé au hasard pour chacun des items.

- Quatre questions portent sur les pratiques éducatives familiales qui ne se rapportent pas directement à l'enfant (questions 38, 39, 40, 41). Deux de ces questions touchent les activités familiales pendant les week-ends et les vacances, alors que les deux autres s'intéressent à la perception des parents sur l'ordre qu'ils peuvent avoir et sur le style de vie de la famille.
- Une question aborde le niveau de respect des règles de vie familiale par l'enfant (question 42). Cette information permettra d'établir un certain départage entre deux motifs susceptibles d'amener les répondants à choisir des réponses témoignant d'une structuration aléatoire de l'environnement: l'inexistence de règles ou le non-respect des règles par l'enfant.
- Trois questions se rapportent à la fréquence de la pratique d'activités sportives par les parents et à leur degré d'entraînement sur l'enfant (questions 43, 44, 45).
- Deux questions ont trait aux valeurs et principes éducatifs qui paraissent les plus importants aux yeux des parents (questions 46, 47)[1].

Une étude postfactum des items relatifs aux pratiques éducatives directement en rapport avec l'enfant est nécessaire afin de s'assurer du pouvoir discriminatif de ces items et de la validité de la forme finale de cet aspect du questionnaire.

La vérification du pouvoir discriminatif de chacun des 22 items, selon les trois types de pratiques éducatives (faiblement, souplement et rigidement structurées), s'avère indispensable afin de s'assurer que les propositions soumises aux

[1] Vous trouverez en annexe 1 les directives d'administration ainsi que le questionnaire de Lautrey.

répondants reflètent une certaine réalité. Par exemple, si à un item donné, toutes les réponses se concentraient sur un ou même deux des trois types de pratiques éducatives, laissant de côté la troisième proposition, il faudrait déduire que celle-ci ne correspond pas à la réalité et que, par conséquent, cet item n'est pas discriminatif des trois types de pratiques éducatives. Dans ce cas, il serait absurbe de vouloir mettre en relation un type de pratiques éducatives, qui dans les faits n'existe pas, avec l'appartenance à un milieu social, avec des caractéristiques de la personnalité ou avec le développement psychomoteur. Le calcul du pourcentage de choix que reçoit chacune des éventualités de réponses pour chacun des items s'avère nécessaire afin d'éliminer du questionnaire les items que l'on ne jugerait pas suffisamment discriminatifs. Il va sans dire que le pourcentage au-delà duquel on conservera les items est très arbitraire. Cette norme a été fixée à 10%.

La lecture du tableau 1 permet de constater que, en tenant compte de cette norme, six des vingt-deux items doivent être éliminés. Il s'agit des items relatifs à l'utilisation des ciseaux (item 25), à celle des allumettes (item 26), à l'attitude à l'égard de l'activité scolaire (item 27), au fait de se servir soi-même à table (item 31), d'avoir des jouets à table (item 33), et à l'heure du coucher (item 37). La forme finale de l'aspect du questionnaire relatif aux pratiques éducatives directement en rapport avec l'enfant comporte désormais seize items. C'est à partir de ceux-ci que la validité de cet aspect du questionnaire a été vérifiée.

La validation effectuée est de type hypothético-déductif ou théorique. Celle-ci consiste "[...] à vérifier que les données recueillies au moyen d'un instrument sont compatibles avec les hypothèses qui ont guidé les modalités de détermination de la caractéristique ou de la dimension psychologique que l'on veut évaluer". (Léon 1977, p. 160) Dans le cas présent, il a déjà été exposé que les types de structuration de l'environnement découlent du modèle théorique de Piaget; reste à démontrer que les propositions du questionnaire traduisent bien les types de structurations dégagés de ce modèle.

Tableau 1

Fréquences relatives du nombre de choix effectués par les répondants à chacune des éventualités de réponses

	Identification des items	Pratiques éducatives		
		Aléatoires f_r	Souples f_r	Rigides f_r
16	Heure du lever	15,3	59,1	25,1
17	Achat des vêtements	11,0	46,1	42,9
18	Se déchausser en entrant	20,7	33,9	45,4
19	Jeux dehors après l'école	38,7	40,6	20,7
20	Jeux dans la maison	37,4	39,4	23,2
21	Usage du téléviseur	15,3	45,7	39,0
22	Jeux parents-enfant	11,8	67,9	20,3
23	Rangement des jouets	34,1	24,5	41,4
24	Interrompre la conversation	25,6	29,7	44,7
25	Utilisation des ciseaux	7,2	78,0	14,8
26	Utilisation des allumettes	0,5	18,0	81,5
27	Attitude à l'égard de l'act. scol.	3,5	81,1	15,4
28	Heure du repas du soir	14,2	39,8	46,0
29	Manger de tout	14,6	72,2	13,2
30	Vider son assiette	13,7	74,7	11,6
31	Se servir soi-même à table	2,1	12,1	85,8
32	Discussions à table	50,8	36,8	12,4
33	Avoir des jouets à table	4,3	26,9	68,8
34	Se déplacer pendant les repas	21,7	21,7	56,6
35	Bain ou grande toilette	19,0	54,6	26,4
36	Rangement des vêtements	52,9	26,7	20,4
37	Heure du coucher	6,9	75,5	17,6

L'analyse factorielle des correspondances de Benzécri fait ressortir que la plupart des propositions de type rigide s'opposent, dans un premier facteur, aux propositions de type aléatoire (tableau 2). Seules deux propositions de type souple se retrouvent dans le groupe des propositions rigides. Il s'agit des propositions souples se rapportant au rangement des vêtements et à la discussion à table. Il semble que, à cinq ans, le fait que l'enfant doit en principe ranger ses vêtements et éviter de dire n'importe quoi à table constitue des pratiques éducatives rigides, même si les parents permettent assez souvent des exceptions. Dans un deuxième facteur, les propositions souples s'opposent aux propositions rigides et aléatoires (tableau 3).

De façon générale, les résultats de l'analyse factorielle semblent indiquer que les propositions du questionnaire traduisent bien les types de structuration dégagés du modèle théorique de Piaget. Cependant, il n'est pas facile de savoir si les situations présentées dans le questionnaire constituent un échantillon représentatif des situations dans lesquelles peuvent se manifester les types de pratiques éducatives face à un enfant de cinq ans.

2. Questionnaire Bell-Cattell

Le questionnaire Bell-Cattell comporte 61 items. Il permet l'identification des répondants (trois questions) et nous renseigne sur quatre aspects de la personnalité de ces derniers, hypothétiquement en relation avec la structuration de l'environnement familial: la stabilité émotionnelle, la tension ergétique, l'adaptation familiale et l'adaptation sociale.

Les deux premiers aspects ont été choisis parmi les seize que le questionnaire de Cattell (1971) permet de cerner. Il s'agit des facteurs C et Q4 qui, comportant chacun treize items, ont respectivement un coefficient d'homogénéité de 0,57 et de 0,61, alors que leur coefficient de validité est de 0,75 et 0,78. Quant aux deux autres aspects de la personnalité,

Tableau 2

Analyse factorielle des correspondances des items relatifs aux pratiques éducatives familiales visant directement les enfants

Identification des items		Facteur objet 1 CP[1]	Facteur objet 1 CP[2]
20.3	Jeux dans la maison, rigide	- 6,23	- 23,92
23.3	Rangement des jouets, rigide	- 3,35	- 16,47
24.3	Interrompre la conversation des adultes, rigide	- 2,92	- 15,22
18.3	Se déchausser en entrant, rigide	- 2,71	- 14,33
34.3	Se déplacer pendant les repas, rigide	- 1,89	- 12,61
A3.3*	Ordre des parents, rigide	- 1,65	- 12,02
36.2	Rangement des vêtements, souple	- 2,78	- 11,06
16.3	Heure du lever, rigide	- 2,82	- 10,81
32.2	Discussions à table, souple	- 2,04	- 9,36
36.3	Rangement des vêtements, rigide	- 2,38	- 8,68
35.3	Bain ou grande toilette, rigide	- 1,98	- 7,80
28.1	Heure du repas du soir, aléatoire	1,40	4,74
V1-9*	Curiosité d'esprit	1,01	5,26
16.1	Heure du lever, aléatoire	1,67	5,69
V1-6*	Esprit critique	2,03	6,46
A3.2*	Ordre des parents, souple	1,81	8,14
19.1	Jeux dehors après l'école, aléatoire	1,85	8,73
18.1	Se déchausser en entrant, aléatoire	3,40	12,48
21.1	Usage du téléviseur, aléatoire	3,80	12,94
29.1	Manger de tout, aléatoire	5,40	18,37
32.1	Discussions à table, aléatoire	3,14	18,48
30.1	Vider son assiette, aléatoire	5,52	18,61
35.1	Bain ou grande toilette, aléatoire	5,43	19,55
34.1	Se déplacer pendant le repas, aléatoire	5,29	19,67
24.1	Interrompre la conversation des adultes,aléatoire	5,94	23,18
36.1	Rangement des vêtements, aléatoire	4,60	28,29
23.1	Rangement des jouets, aléatoire	6,41	28,43
20.1	Jeux dans la maison, aléatoire	7,36	33,74

[1] Contribution du point à l'inertie du facteur.

[2] Part de l'inertie extraite par le facteur.

* Les variables suivies d'un astérisque constituent des éléments supplémentaires. Elles n'ont pas contribué à l'établissement du facteur.

Tableau 3

Analyse factorielle des correspondances des items relatifs aux pratiques éducatives familiales visant directement les enfants

Identification des items		Facteur objet 2 CF[1]	CP[2]
32.3	Discussions à table, rigide	-10,35	-24,14
21.1	Usage du téléviseur, aléatoire	- 6,58	-15,70
35.3	Bain ou grande toilette, rigide	- 5,52	-15,27
16.3	Heure du lever, rigide	- 3,68	- 9,90
28.1	Heure du repas du soir, aléatoire	- 3,70	- 8,80
22.3	Jeux parents-enfant, rigide	- 3,22	- 8,14
16.1	Heure du lever, aléatoire	- 3,40	- 8,13
28.3	Heure du repas du soir, rigide	- 2,14	- 8,04
A4.3*	Régularité de la vie familiale, rigide	- 3,00	- 7,94
29.1	Manger de tout, aléatoire	- 2,92	- 6,95
30.3	Vider son assiette, rigide	- 2,42	- 5,47
20.3	Jeux dans la maison, rigide	- 2,04	- 5,43
23.2	Rangement des jouets, souple	1,78	4,80
24.2	Interrompre la conversation, souple	2,00	5,80
21.1	Usage du téléviseur, souple	1,94	7,19
17.2	Achat des vêtements, souple	2,30	8,67
30.2	Vider son assiette, souple	1,19	9,55
18.2	Se déchausser en entrant, souple	3,41	10,52
29.2	Manger de tout, souple	1,59	11,61
35.2	Bain ou grande toilette, souple	2,87	12,81
A4.2*	Régularité de la vie familiale, souple	2,16	13,81
22.2	Jeux parents-enfant, souple	2,37	14,97
20.2	Jeux dans la maison, souple	4,47	15,08
16.2	Heure du lever, souple	4,61	23,38
28.2	Heure du repas du soir, souple	7,46	25,23

1 Contribution du point à l'inertie du facteur.
2 Part de l'inertie extraite par le facteur.
* Les variables suivies d'un astérisque constituent des éléments supplémentaires. Elles n'ont donc pas contribué à l'établissement du facteur.

adaptation familiale et sociale, ils ont été choisis parmi les quatre que le questionnaire de Bell (1952) permet d'appréhender: ils obtiennent respectivement des coefficients de fidélité de 0,91 et 0,88. Pour ce qui est de la validité, elle a été réalisée de deux façons:

> "En premier lieu, les questions pour chacune des sections du questionnaire ont été choisies en tenant compte de leur valeur pour différencier les 15% inférieurs et supérieurs des individus dans la distribution des notes des adultes. Seules les questions qui différencient nettement ces groupes extrêmes sont incluses dans la forme actuelle du questionnaire.
>
> En second lieu, le questionnaire a été validé en faisant sélectionner, par des spécialistes du counseling, des groupes d'individus très bien ou très mal adaptés, et en déterminant le degré de différenciation que le questionnaire établissait entre les groupes." (p. 4)

Il faut noter que, comme la mesure de ces aspects comporte respectivement 32 items, que le pourcentage de répondants à un questionnaire dépend largement du nombre d'items qu'il comporte et qu'il est ici impérieux que ce pourcentage soit élevé, nous avons décidé de réduire de 32 à 16 le nombre d'items pour mesurer chacun de ces deux aspects, faisant ainsi passer le nombre total d'items du questionnaire de 93 à 61.

C'est suite à une analyse des thèmes exploités dans chacun de ces deux aspects du questionnaire de Bell (1952) qu'il a été possible de retenir les items qui font partie de notre questionnaire. Le choix de ces items s'est effectué en tenant compte de la proportion du nombre d'items compris dans chacun des thèmes de ces aspects.

Les thèmes du présent questionnaire concernant l'adaptation familiale sont les suivants: l'épanouissement de la personne dans son milieu (questions 30, 32), le caractère des personnes faisant partie de l'entourage immédiat (question 56), les relations que le répondant entretient avec ses parents (questions 48, 58), les sentiments d'amour, d'affection, de bonheur ressentis au foyer (questions 34, 36, 38), les désaccords au foyer (questions 46, 52), l'entente au foyer (questions 40, 50), la domination du répondant par des personnes de son entourage (questions 54, 60), l'ambiguïté et la morosité des sentiments ressentis (questions 42, 44). Quant aux thèmes concernant l'adaptation sociale, il s'agit des suivants: la capacité de prendre la parole en public ou dans un groupe (questions 45, 55), la capacité d'entamer une conversation (questions 33, 57), la capacité d'entrer dans un groupe (questions 37, 43, 47), la capacité de se faire des amis (questions 39, 41), le plaisir ressenti à prendre part à des activités sociales (questions 31, 53), la facilité à demander de l'aide (question 59), l'intimidation ressentie face à certaines personnes ou un groupe (questions 35, 51), la capacité d'exercer le rôle de leader (questions 49, 51).[1]

3. Épreuve de développement psychomoteur

Les objectifs de cette étude nous conduisent à explorer le développement de la motricité d'impression à médiation proprioceptive de type corps situé ainsi que le développement de la motricité d'expression considéré à travers les conduites motrices symboliques que constitue le mime.

Trois considérations ont guidé le choix des items qui constituent l'épreuve psychomotrice: les items retenus doivent aboutir à une évaluation quantitative du développement psychomoteur; ils doivent permettre de discriminer des enfants de grandes sections de maternelle; l'ensemble de l'épreuve

---

1 Vous trouverez en annexe 2 les directives d'administration ainsi que le questionnaire Bell-Cattell.

doit comprendre le plus grand nombre possible de variables, sans toutefois nécessiter un temps de passation trop long.

Compte tenu de ces exigences, notre choix s'est porté sur l'adaptation qu'a effectuée Hiriartborde de l'épreuve de Sloan (1955), ainsi que sur l'épreuve de coordination motrice de Hiriartborde, pour saisir le développement de la motricité d'impression. Pour étudier le développement de la motricité d'expression, c'est vers les situations d'actes mimés sur ordre (1974) et l'invention d'actions mimées par l'enfant (1970) de Nadine Galifret-Granjon - et qu'elle a repris dans sa thèse de doctorat d'état (1979) - que nous nous sommes tourné[1].

C'est dans le cadre de la recherche de Bianka Zazzo (1978) que Hiriartborde a adapté l'échelle de Sloan applicable à des sujets de 6 à 14 ans, pour la rendre applicable à des enfants de grandes sections de maternelle et de CP. L'étude des taux de difficulté des seize items que l'échelle comporte ainsi qu'une rencontre avec M. Hiriartborde[2] nous autorisent à ne retenir que huit des seize items initiaux. Ceux-ci visent à déterminer l'équilibre statique (item 2), l'équilibre et la coordination dynamique (items 1, 4, 6, 8), l'habileté digitale (item 3) et la rapidité d'exécution d'une tâche manuelle (items 5, 7). Par ailleurs, Hiriartborde regroupe ces items sous trois indices: la motricité corporelle (items 1, 2, 4, 6, 8), la rapidité manuelle (items 5, 7) et l'habileté digitale (item 3).

En ce qui concerne l'épreuve de coordination motrice mise au point par Hiriartborde dans le cadre de la recherche de

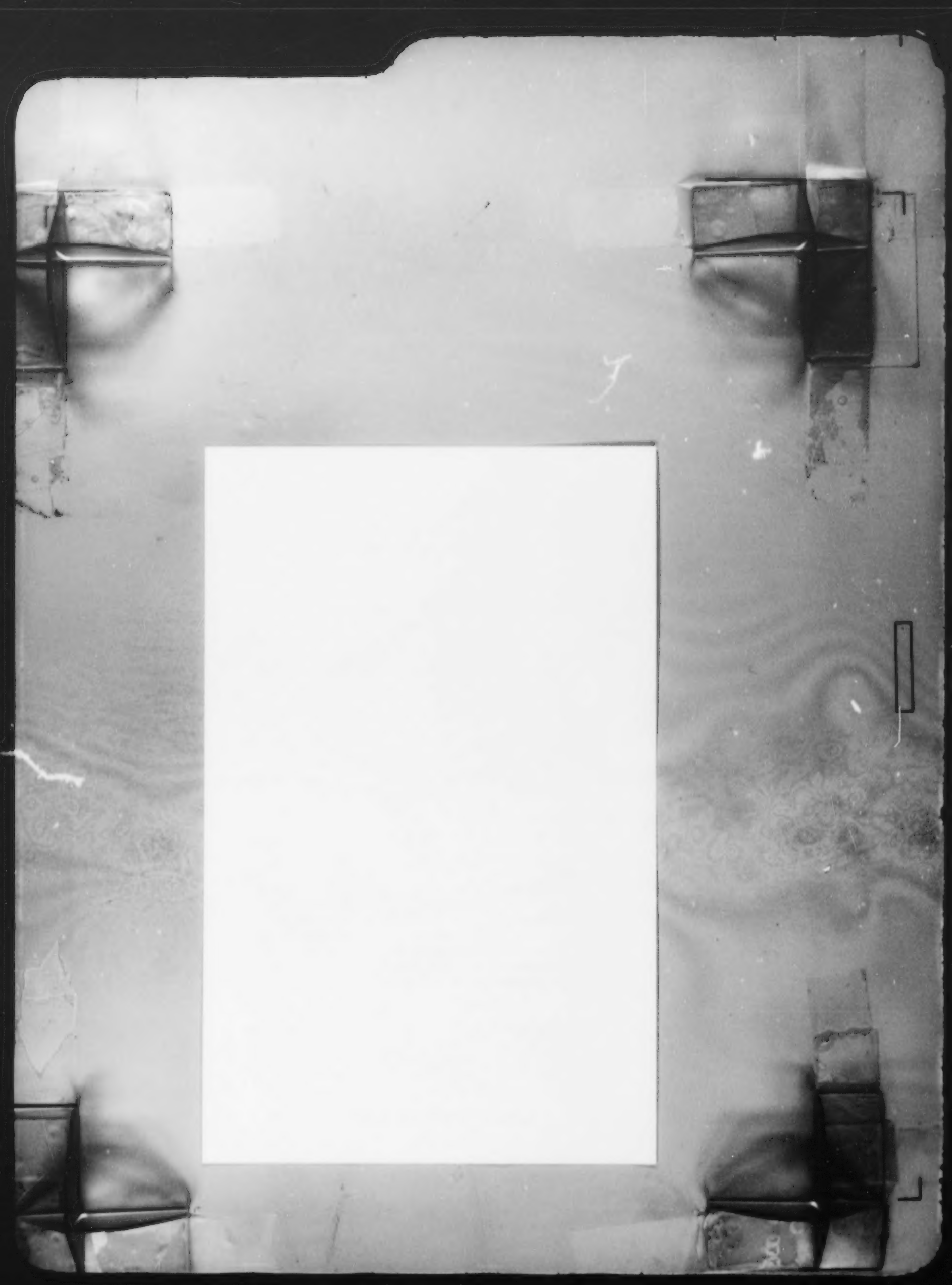
---

[1] Vous trouverez en annexe 3, copie du manuel d'instructions ainsi que la grille de notations de l'épreuve de développement psychomoteur.

[2] Nous remercions monsieur Hiriartborde, maître-assistant à l'Université de Paris X, de sa précieuse collaboration.

Bianka Zazzo (1978), elle comprend neuf items. Cependant, suite à l'étude des taux de difficulté et en accord avec l'auteur, nous n'avons retenu que trois items dont l'un (item 2) n'est donné que pour permettre aux enfants de réussir après avoir rencontré une difficulté.

C'est aux situations d'actes mimés sur ordre et à l'invention d'actions mimées de Nadine Galifret-Granjon que nous faisons appel pour déterminer le développement psychomoteur à fonction expressive. Cette chercheuse a étudié l'évolution de ces situations chez des enfants de 4 à 12 ans, étude dont nous avons retenu trois des dix situations qu'elle proposait à l'enfant de mimer. Par contre, son épreuve d'invention de mimes est utilisée de façon intégrale en demandant toutefois à l'enfant de produire trois mimes et non pas deux avec une possibilité d'un troisième.



CHAPITRE IV

ÉCHANTILLON

En 1981, Monsieur Duplan, Inspecteur d'Académie, nous a autorisé à effectuer notre expérimentation dans 32 écoles réparties sur le territoire de la Haute-Garonne. Vingt de ces écoles ont accepté de collaborer à la recherche, dont sept se situaient sur le territoire de la ville de Toulouse et treize dans des communes relativement petites. Ces vingt écoles comprenaient une population de 604 élèves de grande section de maternelle. C'est auprès des parents de ces enfants que le questionnaire de Lautrey a été distribué.

Des 604 questionnaires distribués, 459 (76%) ont été recueillis dont 448 (74,2%) ont été jugés exploitables. Sont considérés comme inexploitables tous les questionnaires dont la majorité des réponses sont absentes ou portent à confusion, comme indiquer deux réponses contradictoires à une même question... De fait, le pourcentage de questionnaires jugés inexploitables est relativement peu élevé, soit 2,4% du nombre de questionnaires recueillis. En ce qui concerne les questionnaires exploitables, ils se répartissent assez uniformément entre les écoles: 16 des 20 écoles recueillent 70% et plus des questionnaires qu'elles avaient distribués; les quatre autres écoles, dont deux sont situées sur le territoire de la ville de Toulouse et deux dans des petites communes, recueillent entre 37% et 42% de leurs questionnaires (tableau 4).

La différence importante concernant le pourcentage de questionnnaires répondus à ces quatre écoles comparativement aux autres pourrait être interprétée comme susceptible de

Tableau 4

Fréquences numériques et relatives du nombre de questionnaires recueillis dans chacune des écoles

Identification de l'école	Nombre d'enfants	Nombre de questionnaires exploitables		Nombre de questionnaires inexploitables
	f_n	f_n	f_r	f_n
École 1	21	15	71,4	4
École 2	32	29	90,6	0
École 3	50	41	82,0	0
École 4	43	18	41,9	0
École 5	15	11	73,3	0
École 6	5	4	80,0	0
École 7	53	50	94,3	0
École 8	42	17	40,5	3
École 9	31	22	71,0	0
École 10	15	13	86,7	0
École 11	16	15	93,7	0
École 12	7	3	42,8	0
École 13	15	15	100,0	0
École 14	31	26	83,9	1
École 15	16	14	87,5	0
École 16	55	44	80,0	0
École 17	43	16	37,2	0
École 18	44	34	77,3	2
École 19	50	41	82,0	1
École 20	20	20	100,0	0
TOTAL	604	448	74,2	11

biaiser les résultats de la recherche. En effet, on pourrait penser que les parents qui n'ont pas répondu au questionnaire appartiennent majoritairement à une catégorie socioprofessionnelle particulière et que ce phénomène est plus accentué dans ces écoles parce qu'elles desservent davantage cette catégorie socioprofessionnelle. Si tel était le cas et si cette catégorie socioprofessionnelle avait des pratiques éducatives qui lui sont propres, ces dernières risquent d'être sous-représentées dans notre échantillon. Cependant, il faut remarquer que, dans le contexte de cette étude, s'il est indispensable que toutes les catégories socioprofessionnelles et tous les types de pratiques éducatives soient représentés en nombre suffisant, il importe peu que cette représentativité soit proportionnelle à celle que l'on pourrait retrouver dans la population. Il devient ainsi inutile de comparer notre échantillon à sa population d'origine afin de constater si la première est représentative de la seconde. Seule une étude interne de l'échantillon apparaît indispensable afin d'en bien saisir les caractéristiques.

1. Établissement et analyse des effectifs théoriques du sous-échantillon

Le sous-échantillon comprend 102 sujets répartis dans 16 écoles. Ces sujets sont jumelés en regard du type de structuration de l'environnement familial, de leur milieu socio-économico-culturel, de leur âge chronologique, de leur sexe, de l'âge auquel ils ont commencé à fréquenter l'école maternelle et du fait qu'ils aient ou non fréquenté la crèche.

Deux problèmes se posent alors: la détermination du type de structuration de l'environnement familial et celle de leur milieu socio-économico-culturel. La première a été réalisée en établissant pour chaque sujet ses trois indices de structuration de l'environnement familial: aléatoire souple et rigide. Ils ont été calculés à partir des items qui, lors de l'analyse factorielle des correspondances (tableaux 2 et 3, p. 94-95) ont servi à définir chacun de ces trois facteurs. C'est à partir de la comparaison de ces indices qu'est établi

le type prédominant de structuration de l'environnement familial. On considère que la structuration de l'environnement familial d'un sujet est de tel type si l'indice de ce type est supérieur à la médiane et si son rapport à la médiane est le plus élevé des trois. Dans le cadre de l'établissement du sous-échantillon, nous avons évité de choisir des sujets dont la structuration de l'environnement familial n'est pas clairement établie.

La détermination du milieu socio-économico-culturel s'est effectuée de la même façon que celle de la structuration de l'environnement familial, c'est-à-dire par une analyse factorielle des correspondances des items qui s'y rapportent. Cette analyse fait ressortir trois types de milieux ou classes sociales. Un premier facteur (tableau 5) regroupe des items qui correspondent aux caractéristiques de la classe sociale qui est hiérarchiquement la plus élevée de notre échantillon (classe supérieure) et qui s'opposent à d'autres items qui répondent aux caractéristiques de la classe sociale hiérarchiquement la moins élevée de notre échantillon (classe inférieure). Un second facteur (tableau 6) comprend des items relatifs à des caractéristiques de la classe sociale qui se situe hiérarchiquement entre la classe supérieure et la classe inférieure (classe moyenne). Les items de cette classe s'opposent à ceux des classes supérieure et inférieure. Cette analyse factorielle des correspondances rend possible le calcul et la comparaison des indices d'appartenance aux classes supérieure, moyenne et inférieure pour chacun des sujets. On considère qu'un sujet appartient à une classe donnée lorsque l'indice de cette classe est supérieur à la médiane et que son rapport à la médiane est le plus élevé des trois. Ici encore, nous n'avons choisi dans notre sous-échantillon que les sujets dont le milieu est clairement établi.

La détermination de la structuration de l'environnement familial des sujets et de leur appartenance à une classe sociale permet de constituer neuf sous-groupes. Le premier sous-groupe est composé de dix sujets de classe sociale à prédominance supérieure, ayant une structuration de l'environne-

Tableau 5

Analyse factorielle des correspondances des items relatifs au milieu socio-économico-culturel

Identification des items	Facteur objet 1 CF[1]	CP[2]
N1-7 Scolarité du père, supérieure	-11,47	-59,43
N2-7 Scolarité de la mère, supérieure	-10,06	-48,72
P1-7 Profession du père, cadre supérieur	- 9,39	-45,72
P2-7 Profession de la mère, cadre supérieur	- 6,24	-27,22
CH-3 Coefficient d'habitation, 141 et plus	- 2,86	-16,27
P1-6 Profession du père, prof. libérale	- 3,22	-13,48
P3-6 Prof. du grand-père paternel, prof. libérale	- 2,60	-10,71
P3-7 Prof. du grand-père paternel, cadre supérieur	- 2,39	-10,67
P4-8 Prof. du grand-père maternel, cadre moyen	- 1,95	- 8,44
P4-6 Prof. du grand-père maternel, prof. libérale	- 1,87	- 7,92
P4-7 Prof. du grand-père maternel, cadre supérieur	- 1,70	- 7,50
P2-6 Profession de la mère, prof. libérale	- 1,90	- 7,46
P3-8 Prof. du grand-père paternel, cadre moyen	- 1,46	- 6,25
P2-15 Profession de la mère, personnel de service	1,41	4,72
N2-1 Scolarité de la mère, primaire sans le cert.	1,61	5,70
N1-1 Scolarité du père, primaire sans le cert.	1,69	5,84
N2-3 Scolarité de la mère, professionnelle	1,75	7,20
CH-1 Coefficient d'habitation 120 et moins	1,66	8,23
N2-2 Scolarité de la mère, primaire	2,18	8,87
N1-2 Scolarité du père, primaire	2,37	9,45
N1-3 Scolarité du père, professionnelle	2,35	11,92
P1-12 Profession du père, ouvrier qualifié	3,49	16,34

1 Contribution du point à l'inertie du facteur.

2 Part de l'inertie extraite par le facteur.

Tableau 6

Analyse factorielle des correspondances des items relatifs au milieu socio-économico-culturel

		Facteur objet 2	
Identification des items		CF[1]	CP[2]
N1-1	Scolarité du père, primaire sans le cert.	- 9,62	-18,36
CH-1	Coefficient d'habitation, 120 et moins	- 5,54	-15,18
N2-1	Scolarité de la mère, primaire sans le cert.	- 6,03	-11,80
P1-14	Profession du père, manoeuvre	- 4,98	- 8,81
P3-6	Prof. du grand-père paternel, prof. libérale	- 3,45	- 7,85
N2-7	Scolarité de la mère, supérieure	- 2,91	- 7,78
P2-7	Profession de la mère, cadre supérieur	- 3,03	- 7,30
P2-15	Profession de la mère, personnel de services	- 3,27	- 6,02
N2-2	Scolarité de la mère, primaire	- 2,61	- 5,84
P1-6	Profession du père, prof. libérale	- 2,33	- 5,39
N1-7	Scolarité du père, supérieure	- 1,21	- 3,45
P2-19	Profession de la mère, sans profession	- 1,32	- 3,18
P4-14	Prof. du grand-père maternel, manoeuvre	- 1,30	- 2,76
P3-2	Prof. du grand-père paternel, salarié agricole	- 1,21	- 2,65
P4-4	Prof. du grand père maternel, artisan	1,37	3,13
N2-4	Scolarité de la mère, 1er cycle du secondaire	1,32	3,15
P3-4	Prof. du grand-père paternel, artisan	1,36	3,17
N2-6	Scolarité de la mère, technique	1,58	3,70
P2-9	Profession de la mère, employée de bureau	1,61	3,83
P2-18	Prof. de la mère, sans prof. mais en ayant exercé une	1,52	4,25
CH-2	Coefficient d'habitation, entre 121 et 140	1,53	4,66
N1-6	Scolarité du père, technique	2,50	5,77
P2-8	Profession de la mère, cadre moyen	3,13	7,92
N1-5	Scolarité du père, 2e cycle du secondaire	3,69	9,12
N2-5	Scolarité de la mère, 2e cycle du secondaire	5,00	13,93
P1-8	Profession du père, cadre moyen	6,35	15,84

[1] Contribution du point à l'inertie du facteur.

[2] Part de l'inertie extraite par le facteur.

ment familial à prédominance aléatoire qui sont jumelés, en regard des critères énoncés précédemment, à des sujets de même classe sociale mais ayant une structuration de l'environnement familial à prédominance souple (2e sous-groupe), puis à prédominance rigide (3e sous-groupe). Le quatrième sous-groupe est composé de douze sujets de classe sociale à prédominance moyenne ayant une structuration de l'environnement à prédominance aléatoire. Il est jumelé à des sujets de même prédominance mésologique mais ayant une structuration de l'environnement à prédominance souple (5e sous-groupe), puis à prédominance rigide (6e sous-groupe). Enfin, le septième sous-groupe, qui est composé de douze sujets de classe sociale à prédominance inférieure ayant une structuration de l'environnement à prédominance aléatoire, est jumelé à des sujets de milieu ayant la même prédominance mais dont la structuration de l'environnement est à prédominance souple (8e sous-groupe) puis à prédominance rigide (9e sous-groupe). Le tableau 7 présente la composition détaillée de ce sous-échantillon à partir duquel le développement psychomoteur des enfants et la personnalité des mères ont été analysés.

Le tableau 8 permet l'analyse interne du sous-échantillon et, par le fait même, la vérification de l'équivalence des sous-groupes construits. Si on considère les sujets du point de vue de leur structuration environnementale (aléatoire, souple, rigide), on peut effectuer les constats suivants.

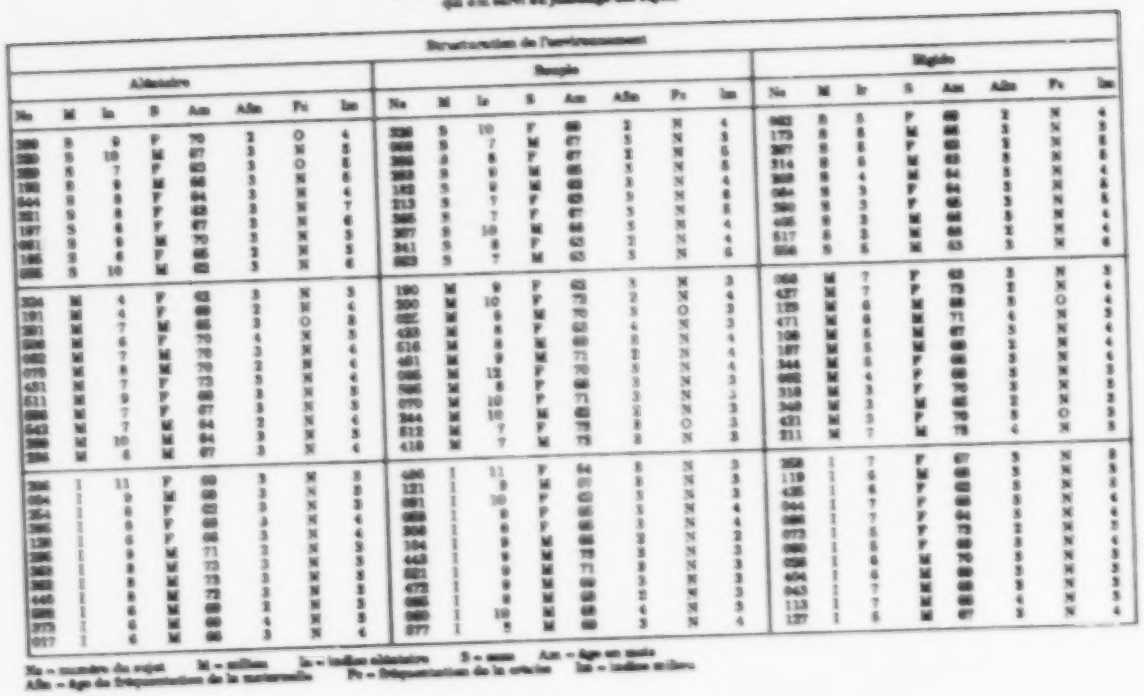
- La représentativité des sexes à l'intérieur de chacun des sous-groupes est identique: 18 garçons et 16 filles dans chacun des sous-groupes.

- L'âge moyen de chacun des sous-groupes est très voisin: 67,4 mois dans le sous-groupe aléatoire, 67,1 mois dans le sous-groupe souple et 67,2 mois dans le sous-groupe rigide. L'écart le plus important entre ces sous-groupes n'est que de 0,3 mois.

- La répartition des sujets selon l'âge auquel ils ont commencé à fréquenter l'école maternelle est similaire d'un sous-groupe à l'autre: dans le sous-groupe aléatoire, c'est à

Tableau 7

Présentation d'1 sous-échantillon en regard des critères qui ont servi au jumelage des sujets



No = numéro du sujet M = milieu Ir = indice d'entrée S = sexe Am = âge en mois
Ame = âge de l'émancipation de la maternelle Pr = Préparation de la recette Ir = indice scolaire

Tableau 8

Répartition des sujets du sous-échantillon
selon les différents critères de jumelage

Critères de jumelage		Structuration de l'environnement												
		Aléatoire				Souple				Rigide				
		Ms	Mm	Mi	Total	Ms	Mm	Mi	Total	Ms	Mm	Mi	Total	GT
Sexe:	masculin	4	6	8	18	5	5	8	18	6	6	6	18	54
	féminin	6	6	4	16	5	7	4	16	4	6	6	16	48
Âge en mois		667	809	826	2292	653	822	807	2282	661	823	811	2295	6869
Moyenne d'âge		65,7	67,5	68,8	67,4	65,3	68,5	66,9	67,1	65,1	68,5	67,5	67,2	67,2
Préq. de la maternelle	2 ans	2	3	2	7	3	3	2	8	3	3	2	8	23
	3 ans	8	8	9	25	7	8	9	24	7	7	9	23	72
	4 ans	0	1	1	2	0	1	1	2	0	2	1	3	7
Préq. de la crèche	Oui	2	1	0	3	0	2	0	2	0	2	0	2	7
	Non	8	11	12	31	10	10	12	32	10	10	12	32	95
Indices milieu	7	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	6	2	0	0	2	2	0	0	2	1	0	0	1	5
	5	2	0	0	2	3	0	3	3	4	0	0	4	9
	4	2	6	3	11	4	4	9	11	4	5	4	13	35
	3	3	6	9	18	1	8	5	18	1	7	8	16	52

Ms = milieu supérieur Mm = milieu moyen Mi = milieu inférieur GT = grand total

deux ans que sept sujets ont commencé leur fréquentation scolaire alors que huit enfants se trouvent dans la même situation dans les sous-groupes souple et rigide; par contre, cette fréquentation a commencé à trois ans pour 25 enfants du sous-groupe aléatoire alors que respectivement 24 et 23 enfants se retrouvent dans cette même situation dans les sous-groupes souple et rigide; enfin, parmi les enfants dont le début de la scolarisation remonte à quatre ans, deux se retrouvent respectivement dans les sous-groupes aléatoire et souple et un dans le sous-groupe rigide.

- La répartition des sujets selon qu'ils ont ou non fréquenté la crèche est pratiquement équivalente: trois sujets du sous-groupe aléatoire ont fréquenté la crèche alors que deux sujets se trouvent dans la même situation dans les sous-groupes souple et rigide; par conséquent, 31 sujets n'ont pas fréquenté la crèche dans le sous-groupe aléatoire alors que les sous-groupes souple et aléatoire comptent chacun 32 sujets n'ayant pas fréquenté la crèche.

- La répartition des sujets selon leur appartenance prédominante à un milieu socio-économico-culturel dans les trois sous-groupes considérés est très semblable: un seul sujet a un indice milieu de sept et il se situe dans le sous-groupe aléatoire; parmi les sujets qui obtiennent un indice milieu de six, deux se situent dans le sous-groupe aléatoire, deux autres dans le souple et un dans le rigide; parmi ceux qui obtiennent un indice milieu de cinq, deux prennent place dans le sous-groupe aléatoire, trois, dans le sous-groupe souple et quatre, dans le sous-groupe rigide; parmi les sujets qui obtiennent un indice milieu de quatre, onze se situent dans le sous-groupe aléatoire, onze autres dans le souple et treize dans le sous-groupe rigide; enfin, parmi ceux qui obtiennent un indice milieu de trois, 18 se situent dans le sous-groupe aléatoire, 18 autres dans le souple et 16 dans le rigide.

En somme, les différences observées étant mineures, on peut avancer que, du point de vue de la structuration de l'en-

vironnement, les trois sous-groupes considérés (aléatoire, souple, rigide) sont équivalents.

La construction du sous-échantillon tient compte de la structuration prédominante de l'environnement et non des aspects secondaires de cette structuration. Malgré ses 448 sujets, l'échantillon duquel est tiré le sous-échantillon n'est pas suffisamment nombreux pour que nous puissions tenir compte de ces caractéristiques dans nos critères de jumelage et cela pourrait entraîner un biais dans l'interprétation des résultats. Par exemple, un milieu à structuration environnementale aléatoire et à ascendance souple n'est certainement pas équivalent à un milieu à structuration aléatoire à ascendance rigide. Afin de vérifier l'ampleur de cette limite, il devient important de vérifier l'importance de ces ascendances sur la composition du sous-échantillon.

Quel que soit le type de structuration prédominant de l'environnement des sujets, la répartition des ascendances se réalise de façon relativement équivalente (tableau 9). Pour les 32 sujets dont la structuration est à prédominance aléatoire, 16 ont une ascendance souple et 18 une ascendance rigide. Pour les sujets à prédominance souple, 16 ont une ascendance aléatoire et 18, une ascendance rigide. Enfin, parmi les sujets à prédominance rigide, 16 ont une ascendance aléatoire et 18, une ascendance souple. Si, du point de vue de la seule structuration de l'environnement, la distribution des ascendances est telle qu'on peut penser qu'elle ne provoquera pas de biais important dans les résultats, il faut toutefois remarquer que cette distribution est différente si on considère en même temps la provenance mésologique des sujets. Ainsi, chez les sujets à structuration aléatoire, on remarque une nette tendance pour les sujets provenant de la classe supérieure à avoir une ascendance souple, alors qu'elle est majoritairement rigide chez les sujets de la classe inférieure et qu'elle se répartit de façon relativement semblable chez les sujets de la classe moyenne. Les sujets de la classe supérieure dont la structuration prédominante de l'environnement est souple ont majoritairement une ascendance aléatoire, alors

Tableau 9

Répartition des sujets du sous-échantillon
selon l'ascendance de leur structuration environnementale

Ascendance de la structuration environnementale	Structuration prédominante de la structuration de l'environnement												
	Aléatoire				Souple				Rigide				
	Ms	Mm	Mi	Total	Ms	Mm	Mi	Total	Ms	Mm	Mi	Total	GT
Aléatoire	-	-	-	-	7	7	2	16	6	7	3	16	32
Souple	7	5	4	16	-	-	-	-	4	5	9	18	34
Rigide	3	7	8	18	3	5	10	18	-	-	-	-	36

Ms = milieu supérieur Mm = milieu moyen Mi = milieu inférieur GT = grand total

que l'ascendance des sujets de la classe inférieure se concentre nettement dans la structuration rigide et que l'ascendance des sujets de la classe moyenne se répartit relativement équitablement entre la structuration aléatoire et rigide. Enfin, les sujets dont la structuration prédominante de l'environnement est rigide manifestent une tendance à une répartition relativement équivalente entre l'ascendance aléatoire et souple pour les sujets provenant de la classe supérieure ou moyenne, alors que chez les sujets de la classe inférieure, cette ascendance est surtout souple.

Après avoir fait part de la façon dont a été construit le sous-échantillon et après en avoir analysé les effectifs théoriques, il apparaît maintenant important d'en analyser les effectifs observés. C'est auprès de ce sous-échantillon théorique que l'administration individuelle de l'épreuve de développement psychomoteur a été réalisée et c'est à la mère de l'enfant qu'a été distribué le questionnaire Bell-Cattell.

2. Analyse du sous-échantillon par rapport aux sujets ayant subi l'épreuve de développement psychomoteur

Tous les sujets, à l'exception de deux, ont subi l'épreuve individuelle de développement psychomoteur. Un de ces sujets, le sujet 431, a refusé de participer à l'administration de l'épreuve tandis qu'un autre, le 308, a déménagé. Le premier sujet avait été catégorisé comme ayant une structuration environnementale à prédominance aléatoire et appartenant à la classe moyenne, alors que le second avait une structuration à prédominance souple et appartenait à la classe inférieure. Comme chacun de ces sujets était jumelé à deux autres sujets, nous avons dû éliminer les sujets avec lesquels ils étaient associés afin de conserver la représentativité des sous-groupes. La nouvelle répartition des sujets compte maintenant 10 sujets de la classe supérieure dans chacun des sous-groupes aléatoire, souple et rigide, 11 sujets de la classe moyenne et 11 sujets de la classe inférieure dans chacun des mêmes sous-groupes, pour un total de 96 sujets.

3. Analyse du sous-échantillon par rapport aux mères des sujets ayant répondu au questionnaire Bell-Cattell

Le tableau 10 indique que, des 102 questionnaires Bell-Cattell distribués aux 16 écoles du sous-échantillon, trois ne sont pas parvenus à leur destinataire parce qu'ils avaient déménagé, 21 (18,2%) n'ont reçu aucune réponse et 78 questionnaires (78,8%) ont été remplis. À l'exception des écoles 1 et 11 qui n'ont retourné aucun questionnaire, toutes les autres ont recueilli un fort taux de questionnaires remplis. En effet, neuf ont un taux de réponses de 100%; quatre un taux supérieur à 70% et une, un taux de 50%.

Malgré un taux impressionnant de réponses, le hasard a fait que les mères ayant répondu au questionnaire Bell-Cattell ne correspondent pas nécessairement au jumelage des sujets qui a été réalisé. En conséquence, si nous ne retenons que les sujets qui ont été associés et dont toutes les mères ont répondu au questionnaire, les effectifs du sous-échantillon diminuent considérablement, passant de 102 à 45 sujets répartis de la façon suivante: six sujets de classe sociale à prédominance supérieure ayant une structuration à prédominance aléatoire, associés à des sujets ayant la même prédominance mésologique mais de structuration souple ainsi que rigide; cinq sujets de classe sociale à prédominance moyenne ayant une structuration à prédominance aléatoire, jumelés à des sujets ayant la même prédominance mésologique mais de structuration souple ainsi que rigide; quatre sujets de classe sociale à prédominance inférieure ayant une structuration à prédominance aléatoire, joints à des sujets ayant la même prédominance mésologique mais de structuration souple ainsi que rigide.

Si nous ne retenons dans le sous-échantillon que les sujets dont toutes les mères ont répondu au questionnaire Bell-Cattell, nous obtenons des sous-groupes très équivalents, mais peu nombreux (45 sujets répartis en 9 sous-groupes); ceci rend hasardeuses les opérations statistiques en vue de l'analyse des résultats. Même s'il devait y avoir une légère perte dans l'équivalence des groupes, pouvons-nous reconstruire ce

Tableau 10

Fréquences numériques et relatives
du nombre de mères
au questionnnaire Bell-Cattell

Identification de l'école	Nombre de mères f_n	Déménagé f_n	Non répondu f_n	Non répondu f_r	Répondu f_n	Répondu f_r
École 1	3	-	3	100,0	0	0,0
École 2	8	0	2	25,0	6	75,0
École 3	14	0	4	28,6	10	71,4
École 4	6	0	3	50,0	3	50,0
École 5	13	0	0	0,0	13	100,0
École 6	4	0	0	0,0	4	100,0
École 7	4	0	0	0,0	4	100,0
École 8	8	1	0	0,0	7	100,0
École 9	4	0	0	0,0	4	100,0
École 10	4	0	0	0,0	4	100,0
École 11	5	-	5	100,0	0	0,0
École 12	10	0	2	20,0	8	80,0
École 13	4	1	0	0,0	3	100,0
École 14	7	0	2	28,6	5	71,4
École 15	6	1	0	0,0	5	100,0
École 16	2	0	0	0,0	2	100,0
TOTAL	102	3	21	18,2	78	78,8

sous-échantillon en tenant compte du plus grand nombre de sujets dont les mères ont répondu au questionnaire Bell-Cattell afin d'augmenter le nombre de sujets dans chacun des sous-groupes? C'est ce que nous avons fait en retenant comme critères de jumelage la structuration environnementale prépondérante du sujet, le milieu socio-économico-culturel auquel il appartient en priorité, son sexe, son âge, l'âge auquel il a commencé à fréquenter l'école maternelle et le fait qu'il a ou non fréquenté la crèche. Le tableau 11 présente la composition détaillée de ce sous-échantillon; son analyse interne (voir tableau 12) nous amène aux constats généraux suivants.

- Le nombre de sujets pour chacun des neuf sous-groupes est de sept pour un total de 63 sujets.

- Bien qu'il y ait, selon les milieux, une représentativité des sexes différente, celle-ci est identique en ce qui concerne le total de chaque type de structuration de l'environnement (aléatoire, souple, rigide), soit 11 garçons et 10 filles.

- Le même constat peut être fait en ce qui concerne le fait d'avoir ou non fréquenté la crèche; cette fois, au total de chaque type de structuration de l'environnement, deux sujets ont fréquenté la crèche et 19 ne l'ont pas fait.

- L'âge moyen des sous-groupes de sujets est très voisin; on rencontre des écarts de 0,1 à 2,5 mois pour les sujets appartenant à une même classe sociale mais de structuration environnementale différente et de 0,6 mois pour le total de chaque type de structuration de l'environnement.

- L'âge du début de la fréquentation de la maternelle est peut-être l'aspect où les sujets sont le moins semblables; toutefois, si on considère le total de chaque type de structuration de l'environnement, on ne peut pas parler d'écarts importants; quatre sujets des sous-groupes aléatoire et rigide ont commencé à fréquenter l'école maternelle à deux ans, alors qu'il y en a trois dans le sous-groupe souple;

Tableau 11

Présentation du sous-échantillon
relatif au questionnaire Bell-Cattell
en regard des critères de jumelage retenus

Structuration de l'environnement																		
Aléatoire						Souple						Rigide						
Na	M	S	Am	Afm	Fc	Na	M	S	Am	Afm	Fc	Na	M	S	Am	Afm	Fc
339	S	F	70	2	1	326	S	F	69	2	2	062	S	F	69	2	2
320	S	M	62	3	2	068	S	M	67	3	2	173	S	M	66	3	2
192	S	M	66	3	2	283	S	M	65	3	2	314	S	M	63	3	2
321	S	F	63	3	2	213	S	F	63	3	2	064	S	F	64	3	2
185	S	F	65	2	2	341	S	F	63	2	2	517	S	M	68	2	2
555	S	M	62	3	2	553	S	M	63	3	2	556	S	M	63	3	2
329	S	F	67	3	2	365	S	F	67	3	2	267	S	F	63	2	2
281	M	M	65	3	1	025	M	M	70	3	1	123	M	M	68	3	1
508	M	F	70	4	2	423	M	F	63	4	2	471	M	M	71	4	2
032	M	M	70	3	2	516	M	M	69	3	2	108	M	M	67	3	2
596	M	F	67	3	2	070	M	F	71	3	2	318	M	F	70	3	2
236	M	M	67	3	2	418	M	M	73	3	2	211	M	M	73	4	2
334	M	F	62	3	2	596	M	F	66	3	2	344	M	F	66	3	2
191	M	F	69	2	2	512	M	F	73	3	1	421	M	F	70	3	1
206	I	F	69	3	2	486	I	F	64	3	2	258	I	F	67	3	2
254	I	F	62	3	2	091	I	F	62	3	2	425	I	F	62	3	2
382	I	M	73	3	2	521	I	M	71	3	2	026	I	M	70	3	2
592	I	M	69	2	2	065	I	M	68	2	2	043	I	M	65	2	2
873	I	M	69	4	2	577	I	M	69	3	2	113	I	M	66	4	2
034	I	M	68	3	2	121	I	M	67	3	2	086	I	F	64	3	2
440	I	M	72	3	2	472	I	M	69	3	2	044	I	F	68	3	2

Na = numéro du sujet M = milieu S = sexe Am = âge en mois
Afm = âge de fréquentation de la maternelle Fc = fréquentation de la crèche

Tableau 12

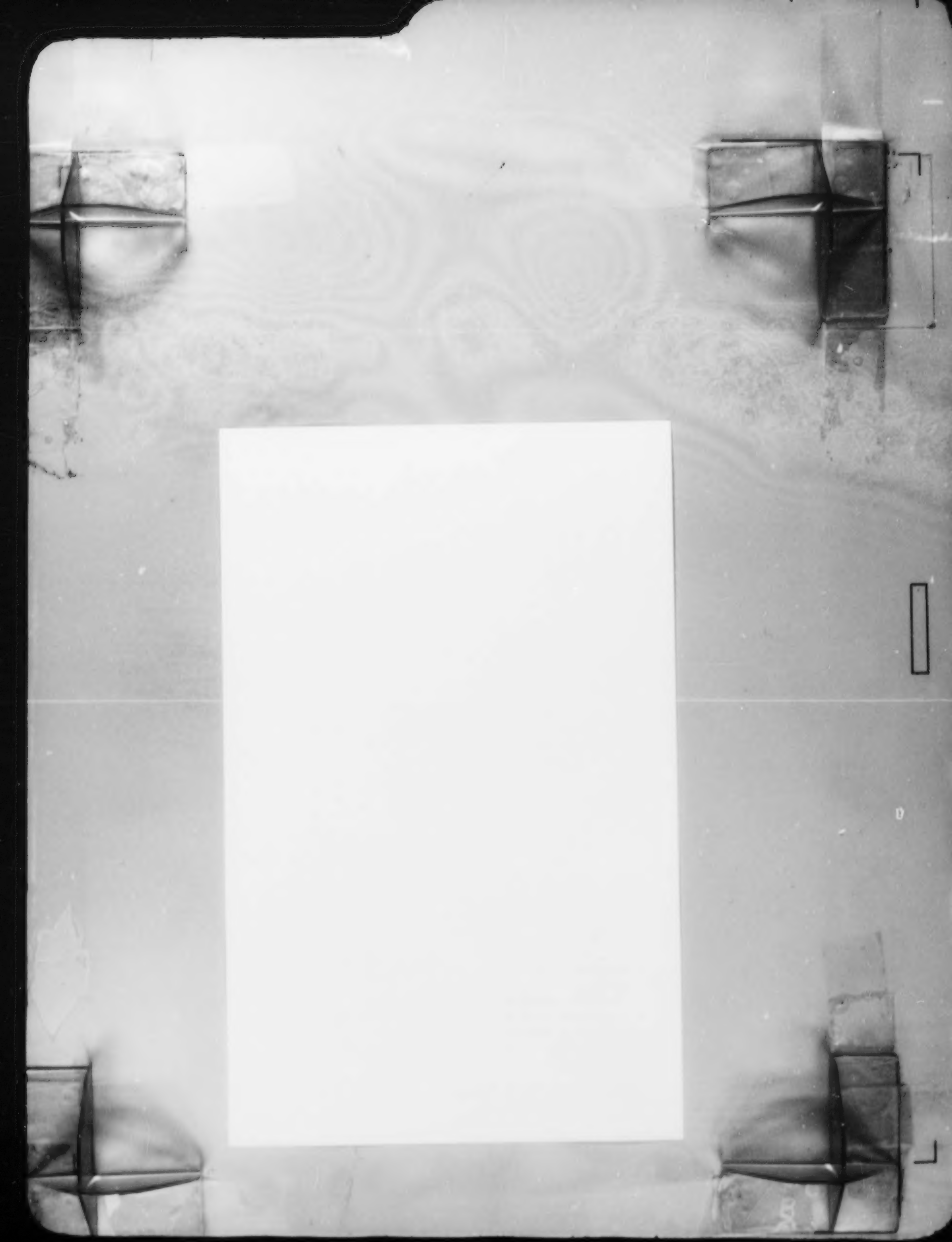
Répartition des sujets du sous-échantillon relatif au questionnaire Bell-Cattell en regard des critères de jumelage retenus

Critères de jumelage		Structuration de l'environnement												
		Aléatoire				Souple				Rigide				
		Ms	Mm	Mi	Total	Ms	Mm	Mi	Total	Ms	Mm	Mi	Total	GT
N. de sujets		7	7	7	21	7	7	7	21	7	7	7	21	63
Sexes:	masculin	3	3	5	11	3	3	5	11	7	7	7	21	33
	féminin	4	4	2	10	4	4	2	10	3	3	4	10	30
Âge en mois		455	470	482	1418	457	486	470	1412	456	486	466	1406	4236
Moyenne d'âge		65,0	67,1	68,9	67,5	65,3	69,3	67,1	67,2	65,1	69,3	66,4	66,9	67,2
Fréq. de la maternelle	2 ans	2	1	1	4	2	0	1	3	3	0	1	4	11
	3 ans	5	5	5	15	5	6	6	17	4	5	5	14	46
	4 ans	0	1	1	2	0	1	0	1	0	2	1	3	6
Fréq. de la crèche	oui	1	1	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	6
	non	6	6	7	19	7	5	7	19	7	5	7	19	57

Ms = milieu supérieur Mm = milieu moyen Mi = milieu inférieur GT= Grand total

par contre, c'est à trois ans que 15 sujets du sous-groupe aléatoire, 17 sujets du sous-groupe souple et 14 sujets du sous-groupe rigide ont commencé à fréquenter l'école maternelle; enfin, parmi les sujets qui ont commencé à fréquenter l'école maternelle à quatre ans, il y en a deux qui appartiennent au sous-groupe aléatoire, un au sous-groupe souple et trois au sous-groupe rigide.

C'est à partir de l'analyse de l'ensemble des données recueillies auprès de l'échantillon et des sous-échantillons que nous comptons vérifier les hypothèses et sous-hypothèses émises précédemment.



CHAPITRE V

EFFET DES VARIABLES EXTÉRODISTALES ET MÉSODISTALES SUR LA STRUCTURATION DE L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL

Pour déterminer ce qui conditionne l'adoption d'un type particulier de structuration de l'environnement familial, nous avons proposé un modèle causal amputé dont le milieu socio-économico-culturel constitue le niveau extérodistal et dont les valeurs et principes éducatifs de même que certains aspects de la personnalité des mères forment le niveau mésodistal. Ce chapitre présente l'analyse et l'interprétation des données recueillies auprès de l'ensemble de l'échantillon dans le but d'apporter un éclairage sur l'existence et la nature des intereffets "classes sociales - valeurs et principes éducatifs - structuration de l'environnement familial".

C'est d'abord à partir d'analyses factorielles des correspondances, qui tiennent compte de l'ensemble des données recueillies auprès de l'échantillon, qu'est évaluée la position relative de chacune de ces variables par rapport à un système d'axes. Ce type d'analyse permet, d'une part, le regroupement des variables traitées sous des facteurs ou composantes principales et, d'autre part, de connaître la position d'autres variables ou éléments supplémentaires relatifs à ces mêmes facteurs. L'interprétation des proximités entre les différentes variables est rendue possible grâce à l'analyse de la contribution de chacune d'elles à l'inertie du facteur (CF) et de la part de l'inertie de chaque variable extraite par le facteur (CP). Cette vision globale des variables prises en compte est effectuée par rapport au milieu socio-économico-

culturel, aux valeurs et principes éducatifs et à la structuration de l'environnement familial. La comparaison de ces trois points de vue constitue un élément de vérification supplémentaire des interprétations.

Cette première évaluation des intereffets "classes sociales - valeurs et principes éducatifs - structuration de l'environnement familial" est doublée d'une série de mises en relation entre des variables ou groupes de variables donnant lieu à des tabulations de fréquences dont la signification est éprouvée par la technique bien connue du CHI^2.

Ce chapitre s'attache aussi à vérifier la chaîne causale en rapport avec les variables de personnalité. Cette rubrique comprend les variables "force du moi", "tension ergétique", "adaptation familiale" et "adaptation sociale" évaluées à l'aide de l'épreuve Bell-Cattell.

La mise à l'épreuve des faits a été réalisée auprès de 63 mères sélectionnées de telle façon que l'effet du milieu socio-économico-culturel sur la structuration prédominante de l'environnement familial a été annulé, sinon considérablement réduit (p. 114). Ainsi, l'effet du milieu sur les variables de personnalité est considéré indépendamment du type de structuration préconisé, de même que l'effet des variables de personnalité sur la structuration est évalué indépendamment du milieu. C'est également par la technique du CHI^2 que ces effets seront estimés.

1. Analyse factorielle des correspondances des items relatifs au milieu socio-économico-culturel

L'analyse factorielle des correspondances des items relatifs au milieu socio-économico-culturel a déjà permis de dégager les classes sociales supérieure, moyenne et inférieure (tableaux 5 et 6, p. 105, 106). Cela étant fait, il est maintenant possible de considérer la position relative de chacune des autres variables mesurées auprès de l'échantillon par rapport à chacune de ces classes sociales. Ces variables sont

toutes placées en "éléments supplémentaires" du facteur sujet. Celles dont la part de l'inertie extraite par le facteur (CP) est la plus importante sont reproduites aux tableaux 13 et 14, accompagnées de leur contribution à l'inertie du facteur (CF).

L'analyse des éléments supplémentaires du facteur sujet 1 (tableau 13) doit être considérée en deux étapes. Viennent d'abord les éléments qui se regroupent autour du pôle négatif, puis ceux qui se regroupent autour du pôle positif. Les valeurs et, dans une moindre mesure, les principes éducatifs semblent jouir d'une position privilégiée par rapport au pôle négatif, celui qui a permis de définir opérationnellement la classe supérieure. En effet, la curiosité d'esprit et l'esprit critique sont les éléments supplémentaires qui obtiennent les CF et CP les plus importants. Les données du tableau 13 incitent à penser que les sujets de la classe supérieure auraient tendance à préconiser la curiosité d'esprit, l'esprit critique, l'encadrement avec souplesse et la persévérance, en somme des valeurs et des principes qui marquent l'initiative, le dépassement de soi.

Les pratiques éducatives, qu'elles visent directement l'enfant ou l'ensemble des membres de sa famille, constituent un autre groupe d'éléments supplémentaires en rapport avec ce pôle. À ce niveau, il semble que la classe supérieure soit encline à préconiser certaines pratiques éducatives aléatoires, notamment en ce qui concerne l'ordre (rangement des jouets) et la politesse (interrompre la conversation des adultes). Cependant, pour ce qui est de la planification des activités de week-end et des horaires (heure du repas du soir), leurs pratiques seraient plutôt souples. Les parents de cette classe auraient d'ailleurs le sentiment que, d'une façon générale, leur vie familiale est organisée de façon souple. Enfin, ce même tableau fait voir que ces parents sont portés à pratiquer régulièrement des activités sportives et, environ une fois sur deux, à s'y faire accompagner de leur enfant.

Tableau 13

Analyse factorielle des correspondances des items relatifs au milieu socio-économico-culturel des parents

Éléments supplémentaires, facteur sujet 1			
Identification des éléments		CP[1]	CP[2]
V1-9	Curiosité d'esprit	- 8,85	-80,23
V1-6	Esprit critique	- 8,64	-72,61
S5-2	Accompagne le papa une fois sur deux dans ses activités sportives	- 5,35	-65,87
23-1	Rangement des jouets, aléatoire	- 3,87	-64,12
V2-3	Encadrer avec souplesse	- 2,42	-60,46
A4-2	Régularité de la vie familiale, souple	- 1,10	-51,06
A1-2	Activités de week-end, souple	- 2,64	-50,68
S6-2	Accompagne la maman une fois sur deux dans ses activités sportives	- 2,04	-50,27
V1-10	Persévérance	- 2,82	-49,10
S3-1	Pratique par le papa d'activités sportives dans un cadre non organisé cinq fois et plus par mois	- 2,47	-49,00
24-1	Interrompre la conversation des adultes, aléatoire	- 3,58	-48,53
28-2	Heure du repas du soir, souple	- 2,74	-47,76
16-3	Heure du lever, rigide	2,84	43,70
V1-4	Bien travailler à l'école	2,79	44,08
24-3	Interrompre la conversation des adultes, rigide	2,51	44,74
V1-11	Obéissance	2,32	44,86
V2-9	Le préserver des mauvaises fréquentations	2,24	47,63
35-3	Bain ou grande toilette, rigide	3,27	50,95
20-3	Jeux dans la maison, rigide	3,80	55,88
A4-3	Régularité de la vie familiale, rigide	2,75	57,09
28-3	Heure du repas du soir, rigide	2,90	57,26
V1-2	Propreté	6,84	68,14
23-3	Rangement des jouets, rigide	5,52	74,15
V1-1	Politesse	9,96	76,72

[1] Contribution du point à l'inertie du facteur.

[2] Part de l'inertie extraite par le facteur.

Il ressort de l'examen des éléments supplémentaires du pôle positif se rapportant au facteur sujet 1, c'est-à-dire celui de la classe inférieure, que les pratiques éducatives familiales semblent prendre une place beaucoup plus importante qu'au niveau du pôle négatif. En effet, bien que ce soit une valeur qui obtienne le CP le plus élevé, il n'en demeure pas moins que, pour les sept premiers éléments supplémentaires, cinq représentent des pratiques éducatives alors qu'il n'y en a que trois pour le pôle "classe supérieure".

Les éléments du tableau 13 laissent percevoir que les parents de la classe inférieure auraient une très forte propension à utiliser des pratiques éducatives rigides: celles qui ont obtenu les CP les plus élevés sont toutes de ce type. Elles concernent tant l'ordre (rangement des jouets), la régularité des activités (heure du repas du soir, bain ou grande toilette, heure du lever), la réglementation lors des activités de loisirs de l'enfant (jeux dans la maison) que la politesse (interrompre la conversation des adultes). D'ailleurs, les parents de la classe inférieure perçoivent l'organisation de leur vie familiale comme étant généralement très régulière. Il ressort donc que le type de pratiques éducatives de la classe inférieure diffère tout à fait de celui de la classe supérieure. Dans le premier cas on peut parler de pratiques nettement rigides alors que dans le second celles-ci sont souples dans certaines situations et aléatoires dans d'autres.

Pour ce qui est des valeurs et principes éducatifs, le choix des parents de la classe inférieure se porte surtout sur la politesse, la propreté, le fait de préserver l'enfant des mauvaises fréquentations, l'obéissance et le fait de bien travailler à l'école. Contrairement à la classe supérieure où les valeurs et principes éducatifs incitent à l'initiative et au dépassement de soi, c'est à la conformité et à la soumission à l'ordre social établi que font référence les valeurs et principes éducatifs de la classe inférieure.

Enfin, l'analyse de ce premier facteur montre que, contrairement à ce qui se passe pour la classe supérieure, la

pratique d'activités sportives par les parents et, *a fortiori*, l'accompagnement de leur enfant à ces mêmes activités ne semblent pas être attirés par le pôle de la classe inférieure.

Reste maintenant à analyser les éléments supplémentaires qu'attire le pôle de la classe moyenne, éléments situés au pôle positif du facteur sujet 2 (tableau 14). Avant de considérer chacun des éléments dont le CP a été jugé suffisamment élevé pour qu'ils puissent être associés à la classe moyenne, il faut souligner la faiblesse de la plupart des CF, notamment celui de la nationalité française de ces parents, qui a obtenu le CP le plus élevé. Bien que cette situation rende plus délicate l'interprétation, il y a lieu de croire qu'au plan sportif, les pères de la classe moyenne pratiquent des activités dans un cadre organisé ou non organisé. Quant aux mères, elles se caractérisent par le fait qu'elles ne se font jamais ou presque jamais accompagner de leur enfant lorsqu'elles pratiquent des activités sportives.

Outre ces considérations relatives au sport, nos données indiquent que l'âge des pères de notre échantillon appartenant à la classe moyenne aurait tendance à se situer entre 30 et 34 ans et, surtout, que la seule valeur à obtenir un CP relativement élevé est le respect des autres. Enfin, les quatre pratiques éducatives qui semblent le plus étroitement associées à la classe moyenne sont de type rigide et concernent la propreté (se déchausser en entrant), la réglementation lors des activités de loisirs de l'enfant (l'usage du téléviseur, les jeux dehors après l'école) et la façon de faire lors de l'achat des vêtements.

2. Analyse factorielle des correspondances des items relatifs aux valeurs et principes éducatifs des parents

Les valeurs et principes éducatifs constituent le second point de vue de traitement des données. L'analyse factorielle des correspondances des 21 variables à la base de ce second point de vue fait ressortir que les 18 premiers facteurs recueillent 97,53% de l'inertie totale. Notre analyse se

Tableau 14

Analyse factorielle des correspondances des items relatifs au milieu socio-économico-culturel des parents

Éléments supplémentaires, facteur sujet 2			
Identification des éléments		CF[1]	CP[2]
NA-2	Nationalité autre que française	- 6,06	-39,34
18-1	Se déchausser en entrant, aléatoire	- 1,23	-22,96
21-1	Usage du téléviseur, aléatoire	- 1,82	-19,17
53-4	Pratique par le papa d'activités sportives dans un cadre non organisé, jamais ou presque	- 0,94	-13,09
V2-2	Récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir lorsqu'il fait mal	- 0,98	-12,09
AP-4	Âge du père, 35 à 39 ans	- 0,74	-12,44
29-3	Manger de tout, rigide	- 0,86	-10,75
24-3	Interrompre la conversation des adultes, rigide	- 1,06	-10,39
V2-5	Lui laisser beaucoup de liberté	- 0,68	- 8,24
19-3	Jeux dehors après l'école, rigide	0,60	8,74
17-3	Achat de vêtements, rigide	0,41	9,27
S6-4	Accompagne la maman dans ses activités sportives, jamais ou presque	0,47	9,36
21-3	Usage du téléviseur, rigide	0,52	9,52
18-3	Se déchausser en entrant, rigide	0,53	9,77
S1-4	Pratique par le papa d'activités sportives dans un cadre organisé, 3-4 fois par mois	1,03	13,23
V1-6	Respect des autres	0,74	13,36
AP-3	Âge du père, 30 à 34 ans	0,72	15,57
S3-3	Pratique par la papa d'activités sportives dans un cadre non organisé, 1-2 fois par mois	1,63	20,80
NA-1	Nationalité française	0,21	25,58

[1] Contribution du point à l'inertie du facteur.

[2] Part de l'inertie extraite par le facteur.

limitera au premier facteur qui regroupe 13,68% de la variance (tableaux 15, 16).

Dix-huit des 21 variables analysées obtiennent un CP suffisamment élevé pour laisser croire qu'elles entretiennent un lien avec ce facteur (tableau 15). Le pôle négatif de ce facteur est d'abord marqué par les valeurs suivantes: la curiosité d'esprit, l'indépendance, l'esprit critique, le respect des autres, la persévérance. Il est secondairement marqué par des principes éducatifs tels encadrer avec souplesse, adapter ses principes en fonction de l'enfant, faire confiance, laisser beaucoup de liberté. C'est à l'initiative et au dépassement de soi dans le respect des autres que font appel les valeurs de ce pôle et c'est l'atteinte de cet objectif que favorisent les principes préconisés.

Le pôle positif de ce même facteur est lui aussi marqué prioritairement par les valeurs et, dans une moindre mesure, par les principes éducatifs. Les premières ont trait à la politesse, à la propreté, à l'obéissance et au fait de bien travailler à l'école; les seconds correspondent à récompenser l'enfant lorsqu'il fait bien et à le punir lorsqu'il fait mal, à surveiller le plus possible ce qu'il fait, à avoir une discipline stricte et à le préserver des mauvaises fréquentations. Ce pôle renferme des valeurs favorisant le conformisme, la soumission à l'autorité et des principes éducatifs qui en assurent le contrôle de l'extérieur.

L'analyse des éléments supplémentaires du facteur objet (tableau 15) fait ressortir que les parents qui préconisent des valeurs et principes éducatifs favorisant l'initiative (pôle négatif) tendent aussi à adopter des pratiques éducatives aléatoires en ce qui concerne la politesse (interrompre la conversation des adultes) et l'ordre (rangement des jouets), et souples en ce qui a trait à la régularité des activités (heure du repas du soir). Ils ont aussi tendance à se percevoir comme souplement ordonnés. De plus, ils se font accompagner de leur enfant environ une fois sur deux lors de leurs activités sportives. Par contre, les parents qui préconisent

Tableau 15

Analyse factorielle des correspondances des items relatifs aux valeurs et principes éducatifs des parents

Identification des items		Facteur objet 1	
		CP[1]	CP[2]
V1-9	Curiosité d'esprit	- 8,55	-31,25
V1-8	Indépendance	- 7,89	-17,66
V1-6	Esprit critique	- 7,41	-16,68
V1-5	Respect des autres	- 3,88	-16,41
V1-10	Persévérance	- 4,97	-13,50
V2-3	Encadrer avec souplesse	- 2,76	-12,96
V2-10	Adapter ses principes en fonction de l'enfant	- 2,89	-11,29
24-1*	Interrompre la conversation des adultes, aléatoire	- 2,79	- 7,84
V2-1	Faire confiance	- 1,21	- 6,36
V2-6	Laisser beaucoup de responsabilités	- 2,29	- 5,68
28-2*	Heure du repas du soir, souple	- 1,59	- 5,44
23-1*	Rangement des jouets, aléatoire	- 1,60	- 5,02
A3-2*	Ordre des parents	- 1,49	- 4,74
S5-2*	Accompagne 1 fois sur 2 le papa dans ses activités sportives	- 1,93	- 4,51
S6-2*	Accompagne 1 fois sur 2 la maman dans ses activités sportives	- 1,93	- 4,32
A4-3*	Régularité de la vie familiale, rigide	1,65	4,26
28-3*	Heure du repas du soir	1,30	4,83
24-3*	Interrompre la conversation des adultes, rigide	1,62	5,94
A3-3*	Ordre des parents, rigide	1,25	6,28
20-3*	Jeux dans la maison, rigide	2,53	6,78
16-3*	Heure du lever, rigide	2,57	6,80
23-3*	Rangement des jouets, rigide	2,56	8,72
V2-9	Préserver des mauvaises fréquentations	3,62	9,10
V2-4	Avoir une discipline stricte	5,44	11,77
V1-4	Bien travailler à l'école	5,97	14,58
V2-7	Surveiller le plus possible ce qu'il fait	5,82	14,76
V1-11	Obéissance	7,26	19,82
V2-2	Récompenser lorsqu'il fait bien et punir lorsqu'il fait mal	7,86	20,70
V1-2	Propreté	8,51	22,90
V1-1	Politesse	11,03	37,42

[1] Contribution du point à l'inertie du facteur.

[2] Part de l'inertie extraite par le facteur.

* Les variables suivies d'un astérisque constituent des éléments supplémentaires, elles n'ont donc pas contribué à l'établissement du facteur.

des valeurs et principes éducatifs favorisant le conformisme ont nettement tendance à adopter des pratiques éducatives de type rigide. Celles-ci se retrouvent tant au niveau de l'ordre (rangement des jouets, perception des parents de leur propre ordre), de la régularité des activités (heure du lever et du repas du soir), de la réglementation lors des activités de loisirs de l'enfant (jeux dans la maison) qu'à celui de la politesse (interrompre la conversation des adultes). D'ailleurs, ils perçoivent comme rigide l'organisation de leur vie familiale.

Par ailleurs, les éléments supplémentaires du facteur sujet se rapportent tous au milieu socio-économico-culturel des parents. Selon les données du tableau 16, les parents qui préconisent des valeurs et principes éducatifs favorisant l'initiative appartiennent surtout à la classe sociale supérieure, alors que ceux qui préconisent des valeurs et principes éducatifs axés sur le conformisme appartiennent en majorité à la classe sociale inférieure. En effet, il faut remarquer que 10 des 13 éléments du pôle négatif (N1-7, N2-7, P1-7, CH-3, P2-7, P3-8, P4-7, P3-6, P1-6, P2-6) ont déjà été identifiés comme ayant une part importante d'inertie extraite par le facteur classe sociale supérieure (tableau 5, p. 105), tandis que huit des 12 éléments qui constituent le pôle positif affichent une part importante d'inertie extraite par le facteur classe sociale inférieure (éléments N1-3, N2-2, P1-12, N1-2, N1-1, P2-15, N2-1, N2-3). Enfin, parmi les huit éléments restant, un seul (CH-2) montre une part importante d'inertie extraite par le facteur classe moyenne (tableau 6, p. 106).

3. Analyse factorielle des correspondances des items relatifs aux pratiques éducatives familiales visant directement les enfants de l'échantillon

L'analyse factorielle des correspondances des items relatifs aux pratiques éducatives familiales visant directement les enfants de l'échantillon met en évidence l'existence de trois types de structuration de l'environnement familial dont

Tableau 16

Analyse factorielle des correspondances des items relatifs aux valeurs et principes éducatifs des parents

Éléments supplémentaires, facteur sujet 1		
Identification des items	CP[1]	CP[2]
N1-7 Scolarité du père, supérieure	-10,01	-85,53
N2-7 Scolarité de la mère, supérieure	-12,61	-84,05
P1-7 Profession du père, cadre supérieur	- 7,14	-76,72
CH-3 Coefficient d'habitation, 141 et plus	- 2,93	-75,99
P2-7 Profession de la mère, cadre supérieur	- 5,71	-75,61
P3-8 Profession du grand-père paternel, cadre moyen	- 2,98	-69,89
N2-6 Scolarité de la mère, études techniques	- 2,07	-66,46
P4-7 Profession du grand-père maternel, cadre supérieur	- 2,54	-62,44
P3-6 Profession du grand-père paternel, prof. lib.	- 2,29	-59,55
P4-5 Profession du grand-père maternel, petit commerçant	- 1,03	-52,20
P1-6 Profession du père, profession libérale	- 1,52	-51,99
N1-6 Scolarité du père, études techniques	- 1,57	-51,48
P2-6 Profession de la mère, profession libérale	- 1,76	-49,38
N2-3 Scolarité de la mère, études professionnelles	1,54	40,63
N2-1 Scolarité de la mère, études primaires sans cert.	2,73	49,15
P4-14 Profession du grand-père maternel, manoeuvre	1,37	50,02
P3-2 Profession du grand-père maternel, salarié agricole	1,23	50,42
P2-15 Profession de la mère, personnel de services	2,67	53,24
CH-2 Coefficient d'habitation, 121 à 140	1,12	57,50
N1-1 Scolarité du père, études primaires sans le cert.	2,95	58,10
P1-13 Profession du père, ouvrier spécialisé	2,22	68,39
N1-2 Scolarité du père, certificat d'études primaires	3,38	70,23
P1-12 Profession du père, ouvrier qualifié	4,02	74,84
N2-2 Scolarité de la mère, certificat d'études primaires	7,41	79,67
N1-3 Scolarité du père, études professionnelles	2,91	81,86

[1] Contribution du point à l'inertie du facteur.

[2] Part de l'inertie extraite par le facteur.

on a fait part lors de la description du questionnaire "Lautrey" (tableaux 2 et 3, p. 94, 95). Cela permet maintenant de vérifier la position des autres variables ou éléments supplémentaires par rapport à ces trois types de structuration de l'environnement familial, soit les structurations aléatoire, souple et rigide.

L'observation du pôle négatif du facteur objet 1 porte à croire que les parents qui ont une structuration rigide de leur environnement familial tendent à se percevoir comme étant ordonnés de façon rigide (tableau 2). De plus, l'analyse des items du pôle négatif du facteur sujet 1 indique que ces mêmes parents appartiennent plutôt à la classe sociale inférieure (tableau 17). En effet, les quatre éléments supplémentaires possédant les CP les plus élevés et, par conséquent, dont on pense qu'ils sont les plus liés à la structuration rigide de l'environnement familial ont tous été identifiés comme ayant une part importante d'inertie extraite par le facteur classe inférieure (tableau 5, p. 105). À noter également que de cette analyse factorielle ne ressort aucune valeur ou aucun principe éducatif en rapport avec la structuration rigide de l'environnement familial.

Pour ce qui est des parents possédant une structuration aléatoire de leur environnement familial, l'observation des éléments supplémentaires du pôle positif du facteur objet 1 (tableau 2) indique qu'ils ont tendance à se percevoir comme étant ordonnés de façon souple et à préconiser l'esprit critique et la curiosité d'esprit, c'est-à-dire des valeurs incitant à l'initiative. Par contre, l'examen des éléments supplémentaires du pôle positif du facteur sujet 1 (tableau 17) fait voir que ces mêmes parents proviennent surtout de la classe sociale supérieure: neuf des onze items relatifs au milieu social ont déjà été identifiés comme ayant une part importante d'inertie extraite par le facteur classe supérieure (tableau 5, p. 105). De plus, il semble y avoir un lien entre la structuration de l'environnement familial, l'âge de l'enfant et la fréquentation de la crèche (tableau 17): une telle structuration a d'autant plus de chance d'être aléatoire que

Tableau 17

Analyse factorielle des correspondances des items relatifs aux pratiques éducatives familiales directement en rapport avec l'enfant

Éléments supplémentaires facteur sujet 1		
Identification des items	CF[1]	CP[2]
N2-2 Scolarité de la mère, certificat d'études primaires	- 3,78	-50,98
N2-1 Scolarité du père, certificat d'études primaires	- 2,24	-46,06
P1-12 Profession du père, ouvrier qualifié	- 1,92	-43,67
P2-15 Profession de la mère, personnel de services	- 1,58	-37,82
P4-7 Profession du grand-père maternel, cadre supérieur	1,15	19,75
P1-7 Profession du père, cadre supérieur	1,86	23,76
P2-7 Profession de la mère, cadre supérieur	1,01	28,00
P4-6 Profession du grand-père maternel, prof. libérale	0,90	32,96
P3-8 Profession du grand-père paternel, cadre moyen	1,04	36,80
CR-1 L'enfant a déjà fréquenté la crèche	1,34	36,82
N1-7 Scolarité du père, supérieure	4,11	49,85
P4-5 Profession du grand-père maternel, petit commerçant	1,48	50,57
P2-8 Profession de la mère, cadre moyen	2,38	52,59
N2-7 Scolarité de la mère, supérieure	4,75	53,75
P3-6 Profession du grand-père paternel, prof. libérale	2,74	54,63
P1-6 Profession du père, profession libérale	2,03	57,68
AG-1 Âge des enfants, 65 mois et moins	2,09	72,18

[1] Contribution du point à l'inertie du facteur.

[2] Part de l'inertie extraite par le facteur.

les enfants auxquels s'adressent ces pratiques sont plus jeunes (65 mois et moins) ou qu'ils ont déjà fréquenté la crèche.

Enfin, les parents possédant une structuration souple de leur environnement familial (tableau 3, p. 95) ont tendance à percevoir l'organisation générale de leur vie familiale comme souple. L'examen des éléments supplémentaires du pôle positif du facteur sujet 2 (tableau 18) porte à croire que ces mêmes parents proviendraient surtout de la classe sociale supérieure étant donné que quatre des cinq items relatifs au milieu social ont déjà été identifiés comme ayant une part importante d'inertie extraite par le facteur classe supérieure (tableau 5, p. 105). Il faut ajouter à cela que la nationalité française ainsi que le fait d'être quatre personnes à la maison constituent deux items dont le CP est suffisamment élevé pour indiquer qu'ils sont liés à une structuration souple de l'environnement familial, mais leur faible contribution à l'inertie du facteur CF peut laisser croire que ces liens sont ambigus. Quoi qu'il en soit, sachant que 96,4% des sujets de notre échantillon sont de nationalité française et que 57,4% des familles comptent quatre membres vivant au foyer, un tel lien perd énormément de sa spécificité.

La triple vision de la même réalité qui ressort des analyses factorielles des correspondances en rend une image relativement concordante. En effet, quel que soit le point de vue considéré, celui de la classe sociale, des valeurs et principes éducatifs ou de la structuration de l'environnement familial, les mêmes tendances dominent toujours. Ainsi la classe sociale supérieure est associée aux valeurs et principes éducatifs incitant à l'initiative et aux pratiques éducatives de type aléatoire, notamment en ce qui concerne l'ordre et la politesse, et aux pratiques éducatives souples pour ce qui est de la régularité des activités. D'ailleurs, la structuration aléatoire et la structuration souple de l'environnement familial semblent toutes deux associées à la classe sociale supérieure. Ce premier réseau s'oppose à celui de la classe sociale inférieure, des valeurs et principes éducatifs incitant au conformisme et des pratiques éducatives rigides, et c'est

Tableau 18

Analyse factorielle des correspondances des items relatifs aux pratiques éducatives familiales directement en rapport avec l'enfant

Éléments supplémentaires, facteur sujet 2

Identification des items		CP[1]	CP[2]
N2-1	Scolarité de la mère, études primaires sans le cert.	- 2,69	-47,36
NA-2	Nationalité autre que française	- 3,25	-39,23
N1-3	Scolarité du père, professionnelle	- 1,34	-31,34
CH-2	Coefficient d'habitation, 121 à 140	- 0,72	-21,90
P1-9	Profession du père, employé de bureau et des transports	- 0,73	-20,59
P1-12	Profession du père, ouvrier qualifié	- 1,17	-18,55
P2-19	Profession de la mère, sans profession	- 0,97	-18,21
N1-7	Scolarité du père, supérieure	2,59	21,97
CH-3	Coefficient d'habitation, 141 et plus	1,07	22,32
N2-7	Scolarité de la mère, supérieure	3,50	27,75
P1-7	Profession du père, cadre supérieur	4,00	35,79
F1-2	Nombre total de personnes au foyer, quatre	0,67	37,74
P3-3	Profession du grand-père paternel, chef d'entreprise	1,29	48,99
NA-1	Nationalité française	0,32	54,58

1 Contribution du point à l'inertie du facteur.

2 Part de l'inertie extraite par le facteur.

là la deuxième tendance. Il faut toutefois mentionner que les valeurs et principes éducatifs apparaissent moins fortement liés à ce réseau que les pratiques éducatives, alors que c'est l'inverse pour le premier réseau relationnel.

Une dernière tendance mérite d'être soulignée: la classe sociale moyenne ne semble faire partie pleinement d'aucun des deux réseaux relationnels décrits précédemment et les relations qu'elle entretient tant avec les valeurs et principes éducatifs qu'avec la structuration de l'environnement familial ne ressortent pas clairement, du moins à ce stade-ci des analyses. Seule l'analyse factorielle des correspondances relative au milieu socio-économico-culturel fait ressortir que la classe moyenne semble surtout liée aux pratiques éducatives rigides et à une valeur déjà identifiée comme ayant une part importante d'inertie extraite par le pôle du facteur valeurs et principes éducatifs incitant à l'initiative. L'analyse factorielle des correspondances relative aux pratiques éducatives familiales fait ressortir que c'est avec la classe inférieure et non avec la classe moyenne que la structuration rigide de l'environnement semble le plus liée; quant à l'analyse factorielle des correspondances relative aux valeurs et principes éducatifs, elle précise que les valeurs et principes incitant à l'initiative sont surtout liés à la classe supérieure et non à la classe moyenne.

C'est ainsi que les analyses factorielles des correspondances mettent en évidence un certain nombre de tendances. Reste maintenant à vérifier, par une série de mises en relation donnant lieu à des tabulations de fréquences dont la signification est éprouvée par la technique du CHI^2, si elles représentent des voies significatives.

4. Étude du rapport entre le milieu socio-économico-culturel et les valeurs et principes éducatifs préconisés par les parents

Il est reconnu qu'une communauté de caractéristiques socio-économico-culturelles appelle une communauté d'expérien-

ces qui, elles, sont de nature à rendre les individus semblables sous un ou plusieurs aspects. Plus les antécédents familiaux, la fortune, la nature du travail, le salaire, le niveau de scolarité, les caractéristiques du logement, le quartier habité... se ressemblent, plus le vécu, l'expérientiel des individus, risque d'être similaire ainsi que la vision qu'ils peuvent avoir du monde.

Ce schéma d'imputation causale s'applique-t-il aux valeurs et principes éducatifs des individus? L'appartenance à une classe sociale, c'est-à-dire à un groupe de personnes ayant le même statut, entraîne-t-elle, comme les analyses factorielles précédentes en ont marqué la tendance, la valorisation d'un même ensemble de valeurs et principes éducatifs? Ce sont des questions auxquelles il faut chercher réponse.

Les indicateurs du milieu auxquels nous avons fait appel sont les plus souvent retenus à cause de leur validité, de leur fidélité et de leur facilité d'accès: la profession du père et celle de la mère, leur niveau de scolarité, le coefficient d'habitation évalué par rapport au nombre de pièces au foyer divisé par le nombre de personnes qui l'habitent. À ces indicateurs, s'est ajoutée la profession des grands-pères paternel et maternel afin qu'il soit tenu compte de façon plus directe des antécédents familiaux. Les valeurs et principes éducatifs préconisés par les parents sont mis en relation avec chacun de ces indicateurs puis avec l'indice "classe sociale" qui est une combinaison de ces mêmes indicateurs. Enfin, il ne faut jamais perdre de vue que les valeurs et principes éducatifs préconisés par les parents, tout comme leurs pratiques éducatives, sont établis en rapport avec leur enfant de cinq ans: les résultats pourraient être différents s'il s'agissait d'enfants plus jeunes ou plus vieux.

4.1 Catégories socioprofessionnelles

Les catégories socioprofessionnelles auxquelles l'étude se réfère sont celles de cadre supérieur et profession libéra-

le, de cadre moyen, de commerçant, d'employé de bureau et de commerce, d'ouvrier, de personnel de services.

La mise en relation entre ces dernières a été réalisée à l'aide du calcul du CHI2. Celui-ci permet de préciser le degré de signification des choix effectués par rapport à chacune des catégories socioprofessionnelles[1]. Cette mise en relation offre l'occasion de constater que certains items sont peu sélectionnés, n'étant retenus comme les plus souhaitables que par moins de 15% de l'échantillon. Il s'agit de la bonté (61 fois ou 13,9%), de l'esprit critique (37 fois ou 8,4%), de l'indépendance (34 fois ou 7,7%), d'avoir une discipline stricte (20 fois ou 4,5%) et de laisser à l'enfant beaucoup de liberté (9 fois ou 2,0%).

Trois de ces items offrent peu ou pas de sensibilité à l'aspect catégorie socioprofessionnelle[2]; ce sont l'indépendance, avoir une discipline stricte et laisser beaucoup de

[1] Tous les CHI2 sont calculés à partir d'un tableau de contingence à quatre cases. Le calcul du CHI2 entre les pères qui exercent la profession de commerçant et la valeur "esprit critique" illustrera ce procédé:

	Esprit critique		
	−	+	
Autre que commerçant	a 325	b 34	359
Commerçant	c 50	d 3	53

Formule:

$$\chi^2=\frac{(a+b+c+d)(a.d-b.c)}{(a+b)(a+c)(b+d)(c+d)}\ 2=(-)0,59<3,84 \text{ à } P=0,05 \quad dl = 1$$

où (-) indique le sens de la différence.

L'esprit critique n'a pas tendance à être choisi lorsque le père est commerçant. Cette propension est cependant jugée non significative puisqu'elle est inférieure à un niveau de confiance de 95%.

[2] Un item offre peu ou pas de sensibilité à l'aspect catégorie socioprofessionnelle lorsqu'on retrouve moins de trois CHI2 significatifs.

liberté à l'enfant. Un item présente une sensibilité modérément marquée à ce même aspect[1]. La bonté est significativement retenue comme une qualité prioritairement souhaitable pour l'enfant lorsque le père (P<0,05), la mère (P<0,02) et le grand-père maternel (P<0,02) font partie des cadres supérieurs ou exercent une profession libérale. Par contre, elle est significativement ignorée lorsque le père (P<0,05) ou le grand-père maternel (P<0,05) est ouvrier. Enfin, toujours parmi les items peu sélectionnés par les parents, seul l'esprit critique offre une sensibilité marquée à l'égard des catégories socioprofessionnelles[2]. Même si elle est peu retenue, cette valeur l'est d'autant plus que les catégories socioprofessionnelles considérées se situent dans le haut de l'échelle. C'est ainsi que l'esprit critique est significativement retenu comme une qualité prioritairement souhaitable pour l'enfant lorsque le père (P<0,001) ou la mère (P<0,01) sont cadres supérieurs ou exercent une profession libérale, lorsque le grand-père paternel (P<0,05) ou le grand-père maternel (P<0,001) sont cadres moyens ou lorsque le grand-père maternel (P<0,01) est commerçant. Par contre, cette même valeur est significativement moins sélectionnée lorsque le père (P<0,001) ou le grand-père maternel (P<0,01) sont ouvriers. Dans les autres cas, les différences s'avèrent non significatives, ce qui veut dire que cette valeur n'est ni plus ni moins considérée par ces autres parents comme une qualité prioritairement souhaitable pour leur enfant.

Parmi les valeurs et principes éducatifs sélectionnés dans une proportion supérieure à 15%, certains sont peu ou pas sensibles à l'aspect catégorie socioprofessionnelle: il s'agit de l'honnêteté, faire confiance à l'enfant, le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir lorsqu'il fait mal,

---

[1] Un item offre une senbibilité modérément marquée à l'aspect catégorie socioprofessionnelle lorsqu'on retrouve de trois à six CHI^2 significatifs.

[2] Un item offre une sensibilité marquée à l'aspect catégorie socioprofessionnelle lorsqu'on retrouve sept CHI^2 significatifs et plus.

lui donner l'exemple, lui laisser beaucoup de responsabilités et adapter ses principes en fonction de chaque enfant.

D'autres valeurs et principes éducatifs offrent une sensibilité modérément marquée par rapport à l'appartenance socioprofessionnelle. C'est le cas des valeurs relatives au fait de bien travailler à l'école, au respect des autres, à la persévérance, à l'obéissance et des principes éducatifs tels surveiller le plus possible ce que l'enfant fait, le préserver des mauvaises fréquentations et adapter ses principes en fonction de chaque enfant. Dégageons par l'examen des CHI^2 ceux qui sont les plus significatifs.

Bien travailler à l'école constitue une qualité que les parents souhaitent trouver chez leur enfant de cinq ans lorsque le père est ouvrier ($P<0,02$) ou que la mère fait partie du personnel de services; ce trait est significativement moins retenu au profit d'autres qualités lorsque le père ou la mère ($P<0,05$) font partie des cadres supérieurs ou exercent une profession libérale. Dans les autres cas, les différences sont en deçà d'un niveau de confiance de 95%.

Si le respect des autres, comme la plupart des valeurs ou principes éducatifs sensibles aux catégories socioprofessionnelles, suscite une opposition entre les catégories situées aux extrémités de l'échelle des professions, ici, cette opposition est doublée de celle qui existe entre parents et grands-parents. En effet, lorsque les grands-pères paternel ($P<0,05$) ou maternel ($P<0,02$) font partie des cadres supérieurs ou exercent une profession libérale, le respect des autres est significativement plus souhaité par les parents; mais c'est lorsque le père est ouvrier ($P<0,02$) ou que la mère fait partie du personnel de services ($P<0,001$) que cette qualité est significativement moins retenue comme prioritairement souhaitable pour l'enfant. Toutes les autres différences observées sont non significatives.

La persévérance est une qualité pour laquelle les parents optent significativement davantage lorsque le père ($P<0,05$),

la mère (P<0,001) ou le grand-père maternel (P<0,05) font partie des cadres supérieurs ou exercent une profession libérale ou lorsque le père (P<0,02) fait partie des cadres moyens. Par contre, cette qualité est significativement moins choisie lorsque le père (P<0,01) est ouvrier, alors qu'elle ne semble pas affecter les autres catégories socioprofessionnelles.

Quant à l'obéissance, elle est une qualité que plus de parents souhaitent retrouver prioritairement chez leur enfant lorsque le père est ouvrier (P<0,001). Cependant, elle est significativement moins sélectionnée lorsque le père (P<0,02) ou la mère (P<0,05) font partie des cadres supérieurs ou exercent une profession libérale, ou lorsque les grands-pères paternel (P<0,01) ou maternel (P<0,05) font partie des cadres moyens.

Si on considère maintenant les parents qui accordent prioritairement de l'importance à surveiller le plus possible ce que l'enfant fait, on constate qu'aucune catégorie socioprofessionnelle ne se retrouve significativement à le faire. Par contre, lorsque la mère (P<0,05), les grands-pères paternels (P<0,02) ou maternel (P<0,01) font partie des cadres supérieurs ou exercent une profession libérale, ce principe éducatif est jugé significativement moins important.

Parmi notre échantillon, il n'y a que lorsque le grand-père est ouvrier (P<0,01) que les parents jugent significativement important le fait de préserver l'enfant des mauvaises fréquentations. Ce principe est cependant significativement moins choisi lorsque le père (P<0,02) ou la mère (P<0,05) font partie des cadres supérieurs ou exercent une profession libérale.

Examinons maintenant les valeurs et principes éducatifs qui, tels la propreté, la curiosité d'esprit et l'encadrement avec souplesse, ont été choisis par plus de 15% des sujets de notre échantillon et qui semblent les plus sensibles à l'appartenance socioprofessionnelle.

De façon générale, la politesse est une valeur que les parents souhaitent retrouver d'autant plus chez leur enfant qu'ils appartiennent, ou que leurs pères appartiennent, à une catégorie socioprofessionnelle située dans le bas de l'échelle des professions. En effet, l'analyse des CHI^2 établie entre chacune des catégories socioprofessionnelles et la politesse permet d'affirmer que lorsque le père ($P<0,001$) ou le grand-père maternel ($P<0,02$) sont ouvriers ou lorsque la mère fait partie du personnel de services ($P<0,001$), les parents retiennent significativement cette valeur comme prioritairement souhaitable pour leur enfant. Par contre, les parents sélectionnent significativement moins cette valeur quand le père ($P<0,001$), la mère ($P<0,001$), les grands-pères paternel ($P<0,001$) ou maternel ($P<0,001$) font partie des cadres supérieurs ou exercent une profession libérale, ou lorsque le père ($P<0,05$), la mère ($P<0,05$) ou le grand-père paternel ($P<0,001$) font partie des cadres moyens, ou encore lorsque le grand-père paternel est commerçant ($P<0,05$).

Quant à la propreté, même si on s'aperçoit qu'elle recueille moins de choix que la politesse, elle obtient sensiblement le même profil. En effet, le pourcentage de choix reçus par cette valeur croît lui aussi progressivement des cadres supérieurs et professions libérales aux personnels de services. La propreté est significativement choisie par les parents comme une valeur souhaitable *a priori* pour l'enfant quand le père est ouvrier ($P<0,001$) ou que la mère fait partie du personnel de services ($P<0,001$). Elle est significativement ignorée quand le père ($P<0,001$), la mère ($P<0,001$), les grands-pères paternel ($P<0,01$) ou maternel ($P<0,001$) font partie des cadres supérieurs ou exercent une profession libérale et lorsque la mère et le grand-père maternel font partie des cadres moyens.

La curiosité d'esprit paraît une valeur beaucoup plus liée aux catégories socioprofessionnelles du haut de l'échelle qu'à celles du bas, car le pourcentage de choix de cette valeur décroît progressivement des cadres supérieurs et professions libérales aux personnels de services. De fait, la

curiosité d'esprit est significativement retenue comme valeur prioritairement souhaitable pour l'enfant quand les parents (père ou mère P<0,001) et les grands-parents paternel ou maternel (P<0,001) font partie des cadres supérieurs ou exercent une profession libérale ou encore lorsque la mère ou le grand-père paternel font partie des cadres moyens (P<0,01). À l'opposé, c'est lorsque le père est ouvrier ou que la mère fait partie du personnel de services (P<0,02) que les parents retiennent significativement moins cette qualité comme prioritairement souhaitable pour l'enfant.

L'encadrement avec souplesse, dont le profil ressemble fort à celui de la curiosité d'esprit, correspond au principe éducatif qui présente la plus grande sensibilité aux catégories socioprofessionnelles. En effet, les pourcentages de choix diminuent des cadres supérieurs et professions libérales aux personnels de services. C'est lorsque le père (P<0,02), la mère (P<0,02), les grands-parents paternel (P<0,01) ou maternel (P<0,02) font partie des cadres supérieurs ou exercent une profession libérale ou lorsque la mère (P<0,05), les grands-pères paternel (P<0,01) ou maternel (P<0,01) font partie des cadres moyens que les parents choisissent significativement l'encadrement avec souplesse comme principe éducatif prioritairement souhaitable. Par contre, c'est lorsque la mère fait partie du personnel de services que ce principe est significativement moins retenu (P<0,01).

Les résultats obtenus suite à la mise en relation entre les catégories socioprofessionnelles et les valeurs et principes éducatifs permettent d'affirmer que les valeurs et principes n'offrent pas tous le même degré de sensibilité aux catégories socioprofessionnelles. Certains sont significativement plus sélectionnés par les parents qui appartiennent aux cadres supérieurs, aux professions libérales ou aux cadres moyens ou qui ont un père appartenant à ces mêmes catégories. La plupart de ces valeurs et principes éducatifs se caractérisent par leur part importante d'inertie extraite par le facteur incitation à "l'initiative" (Analyse factorielle des correspondances des valeurs et principes éducatifs, p. 128). D'ailleurs

la mise en relation des catégories socioprofessionnelles et de ce facteur montre que les pourcentages de choix de ce facteur diminuent des cadres supérieurs et professions libérales aux ouvriers et personnels de services (figure 3). De plus, il apparaît que, lorsque le père ($P<0,001$), la mère ($P<0,001$), les grands-pères paternel ($P<0,001$) ou maternel ($P<0,001$) font partie des cadres supérieurs ou exercent une profession libérale, ou lorsque ces mêmes personnes font partie des cadres moyens ($P<0,01$), le facteur initiative reçoit un pourcentage de choix significativement plus élevé alors que c'est l'inverse lorsque le père est ouvrier ($P<0,001$) ou que la mère fait partie du personnel de services ($P<0,001$).

D'autres valeurs et principes sont significativement plus sélectionnés par les parents ouvriers, personnels de services ou qui ont un père appartenant à ces mêmes catégories. Cette fois, la plupart de ces valeurs et principes éducatifs se caractérisent par leur part importante d'inertie extraite par le facteur incitation au "conformisme" (Analyse factorielle des correspondances des valeurs et principes éducatifs, p. 128). La figure 3 fait ressortir qu'il y a augmentation du pourcentage de choix de cet indice des cadres supérieurs et professions libérales aux personnels de services. En fait c'est lorsque le père ($P<0,001$) ou que le grand-père maternel ($P<0,02$) est ouvrier ou lorsque la mère ($P<0,001$) fait partie du personnel de services que cet indice est significativement plus marqué; l'inverse se produit quand le père, la mère, les grands-pères paternel ou maternel font partie des cadres supérieurs ou exercent une profession libérale ($P<0,001$), ou lorsque le père ($P<0,02$), la mère ($P<0,02$) ou les grands-pères ($P<0,001$) font partie des cadres moyens.

Il faut aussi remarquer que parmi les valeurs et principes éducatifs proposés à l'échantillon, pratiquement aucun n'est significativement sélectionné par le groupe des commerçants ou celui des employés de bureau ou de commerce. Ces deux catégories, situées au centre de l'échelle des professions, semblent constituer un tampon entre deux zones de choix significativement opposées.

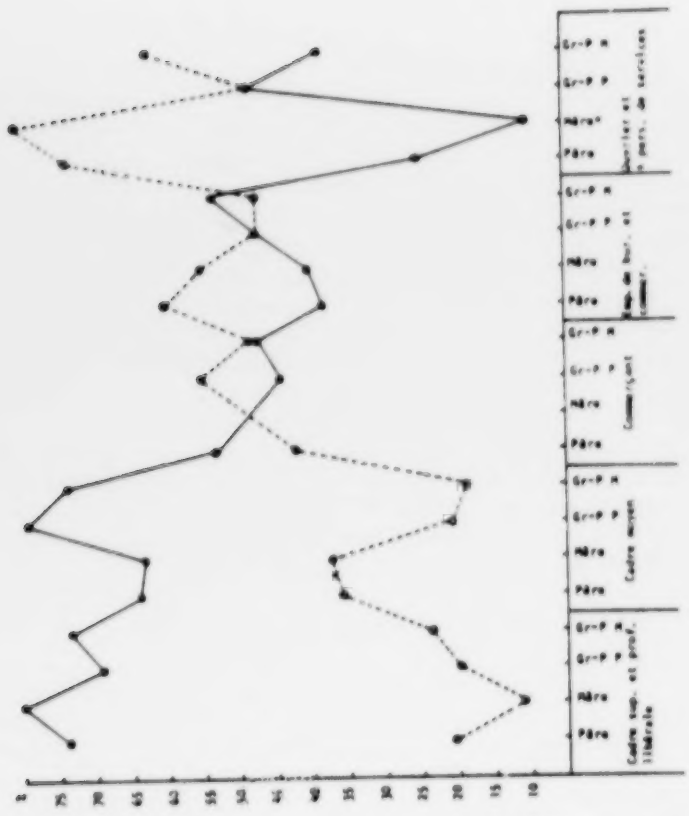


Fig. 3 - Fréquences relatives des catégories socioprofessionnelles par rapport par rapport aux indices initiative et conformisme

Quant aux différences observables dans les pourcentages de choix des valeurs et principes éducatifs selon la profession du père, celle de la mère ou celle des grands-pères, on estime qu'à catégorie professionnelle égale elles sont de façon générale peu importantes, surtout s'il s'agit de la profession du père et de celle de la mère. Cet écart est toutefois légèrement plus prononcé si on compare la profession des parents à celle des grands-pères. À cet égard, on peut penser que les parents retiennent certaines valeurs et principes éducatifs comme prioritairement souhaitables pour leur enfant, non seulement en fonction des expériences que leur permet de vivre leur profession mais aussi en fonction de ce que leur a permis de vivre celle de leurs propres parents. Il est bon de rappeler que la catégorie socioprofessionnelle n'est qu'un indicateur permettant d'estimer de façon indirecte des similitudes expérientielles dont on a fait l'hypothèse qu'elles entraînaient la valorisation d'ensembles de valeurs et de principes éducatifs spécifiques. Dans le cadre de cette étude, il faut toutefois préciser que le plan expérimental utilisé ne permet pas de faire la part entre l'influence des expériences plus récentes qu'a permis l'accès à une profession et celle qui provient de leur propre milieu familial.

4.2 Niveau de scolarité du père et de la mère

Le niveau de scolarité des parents constitue notre second indicateur du milieu socio-économico-culturel. Sa mise en relation avec les valeurs et principes éducatifs préconisés par les parents en fait ressortir trois groupes: les items qui offrent peu ou pas de sensibilité au niveau scolaire des parents, ceux dont la sensibilité est modérément marquée et ceux dont la sensibilité est marquée[1]. Parmi les 21 valeurs et principes éducatifs retenus, 16 semblent posséder un degré

[1] Les critères pour définir les items qui offrent peu ou pas de sensibilité, une sensibilité modérément marquée ou une sensibilité marquée au niveau de scolarité des parents sont identiques à ceux utilisés avec les catégories professionnelles (p. 138, 139).

de sensibilité à la scolarité des parents; ceci est très voisin de celui obtenu à la catégorisation socioprofessionnelle.

Font partie des valeurs et principes éducatifs peu ou pas influencés par le niveau de scolarité des parents, l'indépendance, l'obéissance, faire confiance à l'enfant, avoir une discipline stricte, lui laisser beaucoup de liberté, lui donner l'exemple, surveiller le plus possible ce qu'il fait et lui laisser beaucoup de responsabilités.

Les valeurs et principes éducatifs modérément influencés par le niveau de scolarité des parents sont la bonté, bien travailler à l'école, le respect des autres, l'honnêteté, récompenser l'enfant chaque fois qu'il fait bien et le punir lorsqu'il fait mal, le préserver des mauvaises fréquentations et adapter ses principes en fonction de chaque enfant. La présentation des CHI^2 entre ces items et le niveau de scolarité des parents permettra de saisir la nature de ces influences.

La bonté est une qualité que les parents retiennent significativement comme étant prioritairement souhaitable pour leur enfant lorsque le père ($P<0,02$) ou la mère ($P<0,01$) ont un niveau de scolarité supérieur. Cette qualité est cependant peu choisie si le père ($P<0,05$) a poursuivi des études techniques ou si la mère ($P<0,05$) a poursuivi des études professionnelles.

C'est lorsque le père ($P<0,05$) a poursuivi des études professionnelles ou que la mère ($P<0,001$) n'a fait que des études primaires sans obtenir le certificat que les parents sont significativement plus nombreux à juger le fait de bien travailler à l'école comme une qualité prioritairement souhaitable. Une telle qualité est cependant significativement ignorée chez les pères ou mères qui ont poursuivi des études supérieures ($P<0,01$).

Le respect des autres n'est significativement retenu que lorsque le père a poursuivi des études techniques ($P<0,05$).

Par contre, il en est significativement moins tenu compte lorsque le père n'a poursuivi que des études primaires en obtenant ou pas le certificat (P<0,05) ou que la mère n'a obtenu que le certificat d'études primaires (P<0,02).

Le choix de l'honnêteté comme qualité prioritairement souhaitable pour l'enfant est significativement plus fréquent quand la scolarité du père ne dépasse pas le certificat d'études primaires (P<0,001) ou que la scolarité de la mère est du niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire (P<0,05). Toutefois lorsque le père (P<0,01) ou la mère (P<0,001) ont entrepris des études supérieures, cette qualité est la moins retenue.

La persévérance est significativement plus retenue quand le père (P<0,02) et la mère (P<0,001) ont poursuivi des études supérieures alors qu'elle est significativement ignorée lorsque la mère ne possède que des études primaires sans le certificat (P<0,01).

Récompenser l'enfant chaque fois qu'il fait bien et le punir lorsqu'il fait mal est un principe éducatif prioritairement retenu lorsque la scolarité du père se situe au niveau des études primaires sans le certificat (P<0,001) ou lorsque celle de la mère se situe au niveau du certificat d'études primaires (P<0,001). L'inverse se produit lorsque le père (P<0,02) ou la mère (P<0,05) ont poursuivi des études au niveau du second cycle de l'enseignement secondaire ou lorsque le père a poursuivi des études supérieures (P<0,05).

C'est quand le père n'a qu'une scolarité de niveau primaire sans le certificat (P<0,05) ou que la mère a poursuivi des études au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire (P<0,02) qu'ils jugent prioritaire le fait de préserver leur enfant des mauvaises fréquentations. Cette priorité est significativement ignorée par les pères (P<0,01) ou les mères (P<0,02) qui ont poursuivi des études supérieures.

Le niveau de scolarité du père n'influence pas le fait que les parents optent prioritairement ou pas pour l'adaptation de leurs principes en fonction de chaque enfant. Par contre, cet élément est significativement plus sélectionné quand la mère a poursuivi des études de second cycle de l'enseignement supérieur ou des études supérieures (P<0,05) alors que c'est l'inverse lorsque la scolarité de la mère ne dépasse pas le niveau d'études primaires sans ou avec le certificat (P<0,05).

Considérons maintenant les valeurs et principes éducatifs ayant un haut degré de sensibilité au niveau de scolarité des parents, à savoir la politesse, la propreté, l'esprit critique, la curiosité d'esprit et l'encadrement avec souplesse.

La politesse, dont le pourcentage de choix décroît progressivement du niveau d'études primaires au niveau d'études supérieures, présente, comme la plupart des qualités d'ailleurs, une sensibilité équivalente au niveau de scolarité du père et à celui de la mère. Les parents ont surtout tendance à choisir la politesse comme une des qualités les plus souhaitables pour leur enfant lorsque le père n'a qu'un niveau d'études primaires sans ou avec le certificat (P<0,001) ou qu'il a poursuivi des études professionnelles (P<0,05) ou, encore, lorsque la mère n'a qu'un niveau d'études primaires sans (P<0,01) ou avec (P<0,001) le certificat ou qu'elle a poursuivi des études professionnelles (P<0,01). Cette qualité s'avère significativement peu retenue lorsque le père a poursuivi des études de second cycle de l'enseignement secondaire (P<0,02) ou des études supérieures (P<0,001) ou lorsque la mère a poursuivi des études supérieures (P<0,001).

La propreté, qui obtient un pourcentage de choix inférieur à celui de la politesse, est jugée importante par les parents ayant un bas niveau de scolarité. Elle a tendance à être plus sensible au niveau de scolarité des mères qu'à celui des pères et ce, de façon plus particulière pour les catégories certificat d'études primaires et études professionnelles. Cette qualité est significativement retenue comme une qualité

prioritairement souhaitable lorsque le père a poursuivi des études professionnelles (P<0,02) ou lorsque la mère ne possède que le certificat d'études primaires (P<0,001) ou a poursuivi des études professionnelles (P<0,001) alors que, au contraire, elle est significativement moins retenue lorsque la mère a poursuivi des études au niveau du second cycle de l'enseignement secondaire (P<0,01), des études techniques (P<0,01) ou supérieures (P<0,001).

Quant à l'esprit critique, qui est l'un des éléments les moins sélectionnés par les parents, il n'en est pas moins très sensible au niveau de scolarité. La sélection de cette qualité, qui est très faible chez les parents ayant un niveau d'études primaires, augmente graduellement avec la scolarité pour atteindre plus de 20% chez ceux qui ont poursuivi des études supérieures. Les parents qui souhaitent retrouver l'esprit critique en priorité chez leur enfant sont les pères ayant poursuivi des études de second cycle de l'enseignement secondaire (P<0,05) ou des études supérieures (P<0,001) ou quand la mère a poursuivi des études techniques (P<0,05) ou supérieures (P<0,001). En revanche, cette qualité est significativement ignorée par les pères n'ayant qu'un certificat d'études primaires (P<0,02) ou ayant poursuivi des études professionnelles (P<0,001) ou quand les mères n'ont qu'un certificat d'études primaires (P<0,02) ou qu'elles ont poursuivi le premier cycle de l'enseignement secondaire (P<0,05).

Les parents peu scolarisés n'ont guère tendance à choisir la curiosité d'esprit alors que cette propension croît simultanément avec celle du niveau de scolarité. Ce sont les parents qui possèdent des études techniques (père: P<0,001; mère: P<0,01) ou supérieures (P<0,001) qui considèrent le plus la curiosité d'esprit comme une qualité importante à retrouver chez leur enfant. Inversement, cette qualité est significativement peu choisie lorsque le père ne possède que des études primaires sans (P<0,02) ou avec (P<0,001) le certificat ou des études professionnelles (P<0,001), ou encore lorsque la mère ne possède qu'un certificat d'études primaires (P<0,001) ou a poursuivi des études professionnelles (P<0,05).

Le principe éducatif le plus sensible au niveau de scolarité des parents est certainement l'encadrement avec souplesse. Tout comme l'esprit critique et la curiosité d'esprit, il est d'autant plus sélectionné que les parents disposent d'une scolarité plus élevée. Cependant, ce n'est que lorsque les parents (père: P<0,01; mère: P<0,001) ont poursuivi des études supérieures que ce principe est significativement retenu. Il est significativement ignoré lorsque le père n'a qu'une scolarité de niveau primaire avec (P<0,05) ou sans (P<0,02) le certificat, ou quand la mère ne possède qu'une scolarité de niveau primaire avec (P<0,01) ou sans (P<0,05) le certificat, ou encore lorsqu'elle n'a poursuivi que des études professionnelles (P<0,01).

Tout comme ce fut le cas lors des mises en relation avec les catégories socioprofessionnelles, tous les valeurs et principes éducatifs n'offrent pas le même degré de sensibilité au niveau de scolarité des parents. Un rapprochement entre ces deux indicateurs du milieu socio-économico-culturel met en évidence que la plupart des valeurs et principes qui affichent une sensibilité aux catégories socioprofessionnelles le font aussi avec les niveaux de scolarité. En effet, sur les 21 valeurs et principes éducatifs considérés, seuls l'honnêteté et le fait de récompenser l'enfant chaque fois qu'il fait bien et le punir lorsqu'il fait mal ont vu leur degré de sensibilité augmenter, alors que l'obéissance et le fait de surveiller le plus possible ce que l'enfant fait l'ont vu diminuer. Ceci témoigne à la fois de l'étroite parenté de ces indicateurs par rapport aux choix des valeurs et principes éducatifs préconisés par les parents et d'une certaine part de spécificité.

Il ressort également que les valeurs et principes éducatifs significativement plus sélectionnés par les parents du haut de l'échelle des catégories socioprofessionnelles le sont aussi généralement par ceux dont le niveau de scolarité se situe vers le haut de l'échelle. Ces valeurs et principes se caractérisent surtout par leur capacité à inciter à l'initiative, et la mise en relation entre cet indice et les niveaux de scolarité des parents fait clairement ressortir que le

pourcentage de choix de cet indice augmente au fur et à mesure que les parents prennent place à un niveau plus élevé de l'échelle de scolarité (figure 4). En fait, c'est lorsque les parents ont poursuivi des études techniques (père: $P<0,01$; mère: $P<0,01$) ou supérieures ($P<0,001$) que l'indice initiative est significativement retenu, alors qu'il reste significativement ignoré lorsque les parents n'ont qu'un niveau de scolarité primaire sans ou avec le certificat ($P<0,001$) ou n'ont poursuivi que des études professionnelles (père: $P<0,001$; mère: $P<0,02$).

En ce qui concerne les valeurs et principes éducatifs significativement plus sélectionnés par les parents appartenant au bas de l'échelle socioprofessionnelle, ils le sont généralement aussi par ceux qui se rapprochent du bas de l'échelle de la scolarité. Ces valeurs et principes se caractérisant surtout par leur incitation au conformisme, il n'est pas surprenant de constater que la fréquence de cet indice diminue progressivement du niveau d'études primaires au niveau supérieur (figure 4). D'ailleurs, c'est lorsque les parents ne possèdent qu'un niveau d'études primaires sans ($P<0,01$) ou avec ($P<0,001$) le certificat ou lorsqu'ils n'ont poursuivi que des études professionnelles (père: $P<0,001$; mère: $P<0,01$) que l'indice conformisme reçoit significativement plus de choix. C'est l'inverse lorsque le père a poursuivi des études au niveau du second cycle de l'enseignement secondaire ($P<0,05$), des études techniques ($P<0,01$) ou supérieures ($P<0,001$) ou quand la mère a poursuivi des études techniques ou supérieures ($P<0,001$).

Tout comme ce fut le cas avec les catégories socioprofessionnelles, les valeurs et principes éducatifs sont peu sensibles aux niveaux de scolarité qui forment le centre de l'échelle. Il y a là une zone tampon qui sépare des options diamétralement opposées.

Enfin, exception faite de la propreté et de l'adaptation des principes en fonction de l'enfant, où il semble y avoir prépondérance du niveau de scolarité de la mère sur celui du

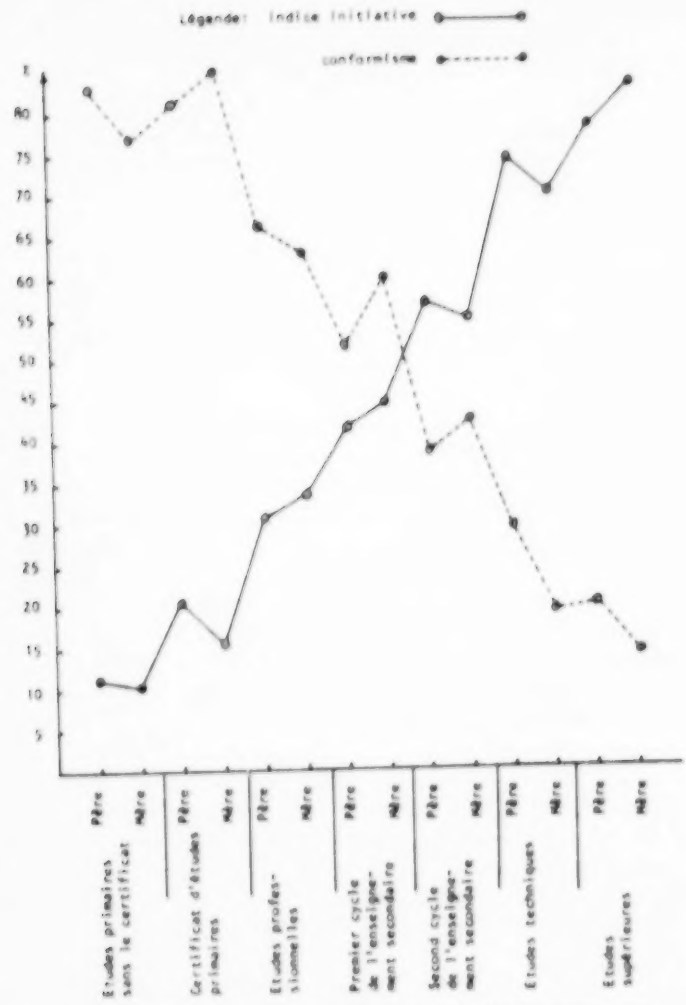


Fig. 4 - Fréquences relatives des niveaux de scolarité par rapport aux indices initiative et conformisme

père, tous les autres valeurs et principes éducatifs sont globalement aussi sensibles au niveau de scolarité de l'un et l'autre parents.

4.3 Coefficient d'habitation

Le coefficient d'habitation est, comme il a déjà été mentionné, le rapport entre le nombre de pièces de l'appartement (en comptant la cuisine, mais sans tenir compte des sanitaires, dégagements, garages, débarras) et le nombre de personnes qui l'habitent. Il constitue le troisième indicateur du milieu socio-économico-culturel que nous estimons représentatif d'un vécu particulier, lequel serait de nature à influencer le choix des valeurs et principes éducatifs préconisés par les parents.

La mise en relation entre ces deux types de variables nécessite qu'on rende artificiellement la première variable discontinue. À cet effet, le coefficient d'habitation est trichotomisé de manière à ce que chaque tranche comprenne un nombre similaire de sujets. La première tranche rassemble les 141 sujets dont le coefficient d'habitation est de 120 et moins, c'est-à-dire 1,20 pièce par personne habitant l'appartement; la seconde tranche comprend les 139 sujets dont le coefficient d'habitation varie de 121 à 140 et la troisième tranche inclut les 155 sujets dont le coefficient d'habitation est égal ou supérieur à 141.

La mise en relation entre le coefficient d'habitation trichotomisé et les valeurs et principes éducatifs fait ressortir que ces dernières variables semblent bien moins sensibles à cet indicateur qu'aux deux précédents: il se peut que ce phénomène provienne du fait que cette trichotomie ne présente pas suffisamment d'écarts entre les coefficients.

Seulement 5 des 21 valeurs ou principes éducatifs obtiennent une différence significative à un moment ou à un autre. Trois d'entre eux, l'esprit critique, la curiosité d'esprit et le fait d'encadrer l'enfant avec souplesse ont déjà été consi-

dérés comme ayant une sensibilité marquée à certaines professions et à certains niveaux de scolarité. On a déjà reconnu également une sensibilité modérément marquée à certaines professions pour le fait de surveiller le plus possible ce que fait l'enfant. Par contre, le fait de choisir prioritairement le principe de faire confiance à son enfant n'est significativement sensible qu'à l'indicateur "coefficient d'habitation". Tout comme ce fut le cas pour les autres indicateurs, ces observations témoignent à la fois de la redondance et de la spécificité du coefficient d'habitation comme indicateur du milieu socio-économico-culturel.

Retiennent maintenant l'attention les valeurs et principes éducatifs qui ont affiché une certaine sensibilité au coefficient d'habitation. Les données représentées à la figure 5 montrent que le pourcentage de choix de l'esprit critique, de la curiosité d'esprit, du fait de faire confiance à l'enfant ainsi que du fait de l'encadrer avec souplesse augmente parallèlement avec le coefficient d'habitation, alors que pour le principe de surveiller le plus possible ce que fait l'enfant, l'inverse se produit.

Cette vision primaire du phénomène se voit confirmée par l'analyse du CHI^2: les parents qui disposent des appartements dont le coefficient d'habitation est le plus élevé (141 et plus) choisissent l'esprit critique et la curiosité d'esprit ($P<0,02$) comme qualités prioritairement souhaitables pour leur enfant, ainsi que le fait de faire confiance à l'enfant et le fait de l'encadrer avec souplesse ($P<0,05$). Ceux dont le coefficient d'habitation est le plus bas (120 et moins) sélectionnent significativement moins l'esprit critique ($P<0,02$) et le fait d'encadrer l'enfant avec souplesse ($P<0,05$). Enfin, surveiller le plus possible ce que l'enfant fait est un principe éducatif que les parents choisissent significativement ($P<0,01$) lorsqu'ils possèdent un appartement au coefficient d'habitation égal ou inférieur à 120 alors qu'il est significativement ignoré ($P<0,01$) lorsque le coefficient est égal ou supérieur à 141.

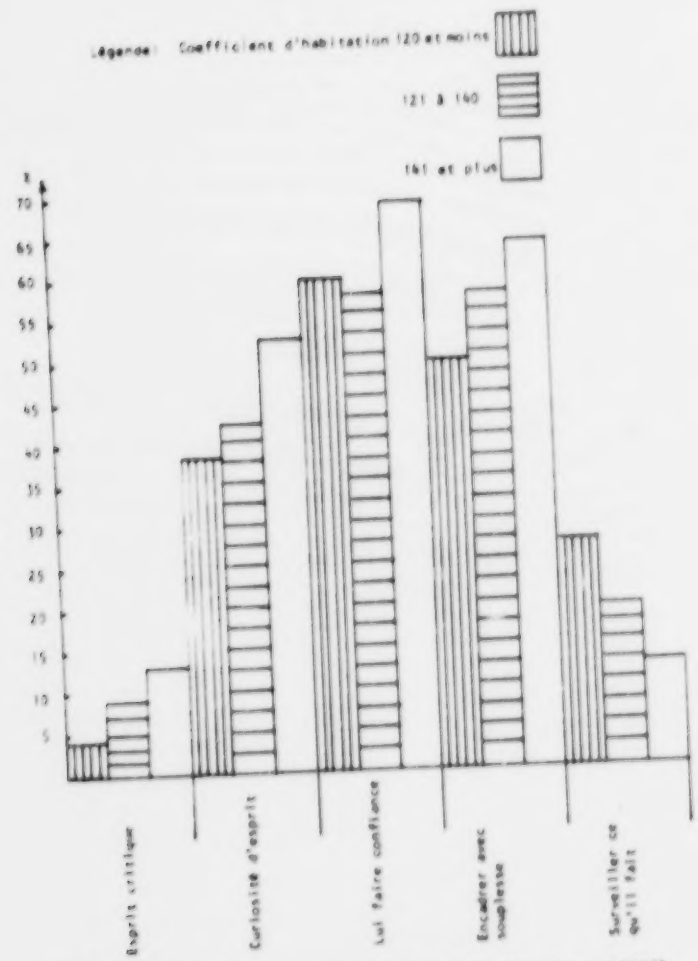


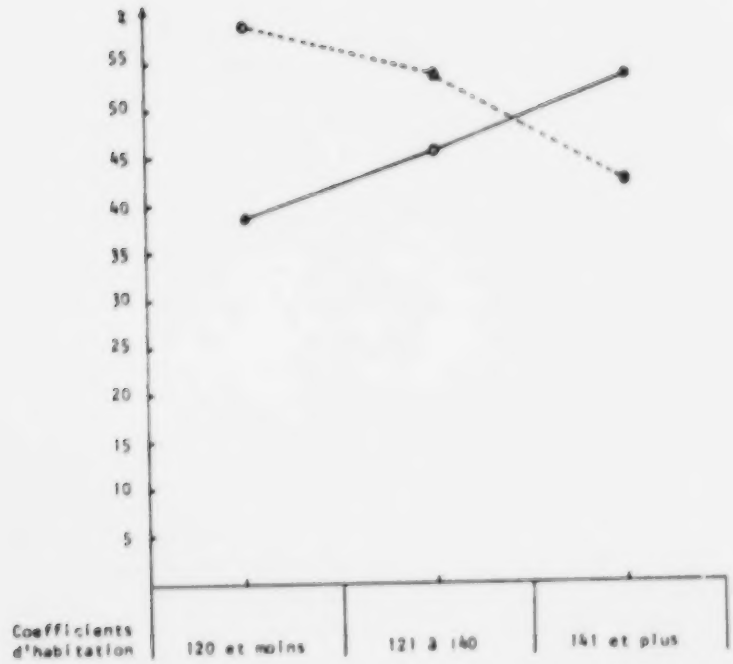
Fig. 5 - Fréquences relatives des coefficients d'habitation par rapport aux valeurs et principes éducatifs les plus sensibles à ces coefficients

Si on regroupe maintenant les valeurs et principes éducatifs sous les indices "initiative" et "conformisme", on s'aperçoit que leur profil est presque symétriquement opposé (figure 6). En effet, si le pourcentage de choix de l'indice initiative est significativement plus élevé ($P<0,02$) lorsque le coefficient d'habitation est supérieur (141 et plus), il est significativement moins élevé ($P<0,05$) lorsqu'il est inférieur (120 et moins). À l'inverse, quand ce même coefficient est inférieur (120 et moins), le pourcentage de choix de l'indice conformisme est significativement plus élevé ($P<0,05$) alors que lorsqu'il est supérieur (141 et plus) le pourcentage de choix de ce dernier indice est significativement moins élevé ($P<0,01$). De plus, aucune différence significative n'a été observée pour un coefficient d'habitation moyen (de 121 à 140).

4.4 Classe sociale

L'analyse factorielle des correspondances des items relatifs au milieu socio-économico-culturel des parents (la profession des parents, des grands-pères paternel et maternel, le niveau de scolarité des parents, le coefficient d'habitation) a permis de déceler les items qui se rapportent respectivement aux classes sociales supérieure, moyenne et inférieure et de calculer pour chacun des sujets leur indice d'appartenance à chacune de ces classes. Nous considérons qu'un sujet appartient à une classe sociale donnée si l'indice de cette classe est supérieur à la médiane. Dans ces conditions, un même sujet peut appartenir à autant de classes sociales distinctes qu'il possède d'indices supérieurs à la médiane de chacune de ces classes. Ceci explique que le nombre total de sujets appartenant à une classe sociale dépasse l'effectif même des 440 sujets de notre échantillon.

La mise en relation entre l'appartenance à une classe sociale ainsi définie et les valeurs et principes éducatifs apporte une vision plus globale de la sensibilité de ces der-



Légende: Indice initiative ————

Indice conformisme ----------

Fig. 6 - Fréquences relatives des coefficients d'habitation par rapport aux indices initiative et conformisme

niers au vécu des sujets[1]. Elle fait ressortir que 15 des 21 valeurs et principes éducatifs présentent une sensibilité significative à l'une ou l'autre des classes sociales. Corrélativement, seulement six valeurs ou principes ne présentent pas de sensibilité significative aux classes sociales: l'indépendance, faire confiance à l'enfant, avoir une discipline stricte, lui laisser beaucoup de liberté, lui donner l'exemple et lui laisser beaucoup de responsabilités.

Parmi les items offrant une certaine sensibilité aux classes sociales, on peut distinguer trois types: ceux qui obtiennent une différence significative à chacune des trois classes sociales ont une sensibilité très marquée, ceux qui obtiennent une différence significative à deux des trois classes sociales ont une sensibilité modérément marquée et ceux qui n'obtiennent une différence significative qu'à une des trois classes sociales ont une sensibilité peu marquée. Parmi ce dernier groupe, on retrouve la bonté, l'honnêteté, le fait de surveiller le plus possible ce que fait l'enfant. En ce qui a trait aux items peu ou pas sensibles aux classes sociales, on peut constater que seulement quatre d'entre eux ont déjà obtenu un niveau de sensibilité plus important avec l'un ou l'autre des indicateurs précédemment utilisés[2].

Les cinq items dont la sensibilité aux classes sociales est modérément marquée sont bien travailler à l'école, l'obéissance, récompenser l'enfant chaque fois qu'il fait bien et le punir lorsqu'il fait mal, préserver l'enfant des mauvaises fréquentations et adapter ses principes en fonction de

[1] La figure 7 présente, sous forme de graphique, les fréquences relatives de chacune de ces classes sociales par rapport aux valeurs et principes éducatifs.

[2] Il s'agit de l'honnêteté, lui faire confiance, lui laisser beaucoup de liberté et surveiller le plus possible ce qu'il fait.

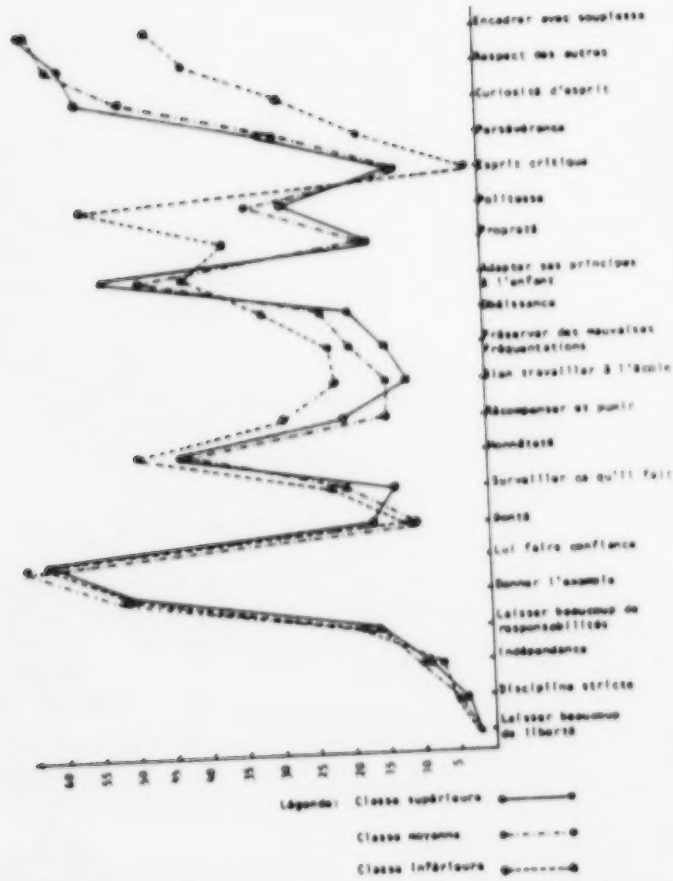


Fig. 7 - Fréquences relatives des classes sociales par rapport aux valeurs et principes éducatifs

l'enfant. Tous ces items, à l'exception d'un seul[1], se caractérisent par le fait qu'ils présentent une sensibilité de tendance systématiquement opposée selon les classes sociales supérieure ou inférieure. Ainsi, les parents de la classe inférieure sélectionnent significativement davantage le fait de bien travailler à l'école (P<0,02), l'obéissance (P<0,001), et le fait de préserver l'enfant des mauvaises fréquentations (P<0,02) comme des qualités ou des principes éducatifs prioritairement souhaitables, alors que les parents de la classe supérieure ignorent significativement ces mêmes items (bien travailler à l'école: P<0,001; l'obéissance: P<0,01; préserver l'enfant des mauvaises fréquentations: P<0,02). Par contre, pour les parents de la classe supérieure, le fait d'adapter ses principes en fonction de chaque enfant devient un principe éducatif significativement retenu (P<0,01), alors qu'il est ignoré de façon significative par les parents de la classe inférieure (P<0,05). Quant au principe relatif au fait de récompenser l'enfant chaque fois qu'il fait bien et de le punir lorsqu'il fait mal, il présente une sensibilité de tendance opposée selon les classes sociales moyenne ou inférieure: les parents de la classe moyenne l'ignorent significativement (P<0,001) alors que ceux de la classe inférieure le retiennent de façon tout aussi significative (P<0,001).

De l'étude des sept items dont la sensibilité aux classes sociales est très marquée (la politesse, la propreté, le respect des autres, l'esprit critique, la curiosité d'esprit, la persévérance et l'encadrement avec souplesse) ressort clairement une opposition systématique entre les classes sociales supérieure et moyenne d'une part et la classe sociale inférieure d'autre part. Cela signifie qu'une valeur significativement choisie par les parents de la classe inférieure est systématiquement ignorée par les parents des classes supérieure et moyenne et vice versa. Ainsi, les parents de la classe inférieure souhaitent significativement (P<0,001) retrouver

[1] Récompenser l'enfant chaque fois qu'il fait bien et le punir lorsqu'il fait mal.

la politesse et la propreté chez leur enfant alors que ceux de la classe supérieure (P<0,001) et de la classe moyenne (P<0,01) les ignorent. Par contre, les parents des classes supérieure et moyenne, qui préconisent eux-mêmes l'encadrement avec souplesse (P<0,001) comme principe éducatif désirent, de façon significative, que leur enfant respecte les autres (classe supérieure: P<0,01; classe moyenne: P<0,001), qu'il ait l'esprit critique (classe supérieure: P<0,001; classe moyenne: P<0,02), qu'il ait une curiosité d'esprit (classe supérieure: P<0,001; classe moyenne: P<0,05) et qu'il soit persévérant (classe supérieure: P<0,001; classe moyenne: P<0,05). Les parents de la classe sociale inférieure ignorent de façon significative (P<0,001) tous ces valeurs et principes éducatifs.

En regroupant les valeurs et principes éducatifs sous les indices "initiative" et "conformisme" (figure 8), on déduit que les parents des classes supérieure et moyenne (P<0,001) sélectionnent significativement les valeurs et principes du pôle initiative alors que ceux de la classe inférieure les ignorent de façon aussi significative (P<0,001). En revanche, les parents de la classe inférieure sélectionnent les valeurs et principes du pôle conformisme (P<0,001) alors que les parents des classes supérieure (P<0,001) et moyenne (P<0,01) ignorent de façon significative ces mêmes items.

Cette mise en relation du milieu socio-économico-culturel avec les valeurs et principes éducatifs retenus aboutit au fait que, quels que soient les indicateurs (profession, niveau de scolarité, coefficient d'habitation ou la classe sociale qui est la combinaison des trois premiers), il y a toujours huit[1] valeurs et principes qui sont choisis avec une fréquence relativement semblable d'un milieu à l'autre et de ce

[1] L'honnêteté, l'indépendance, faire confiance à l'enfant, le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir lorsqu'il fait mal, avoir une discipline stricte, lui laisser beaucoup de liberté, lui donner l'exemple, lui laisser beaucoup de responsabilités.

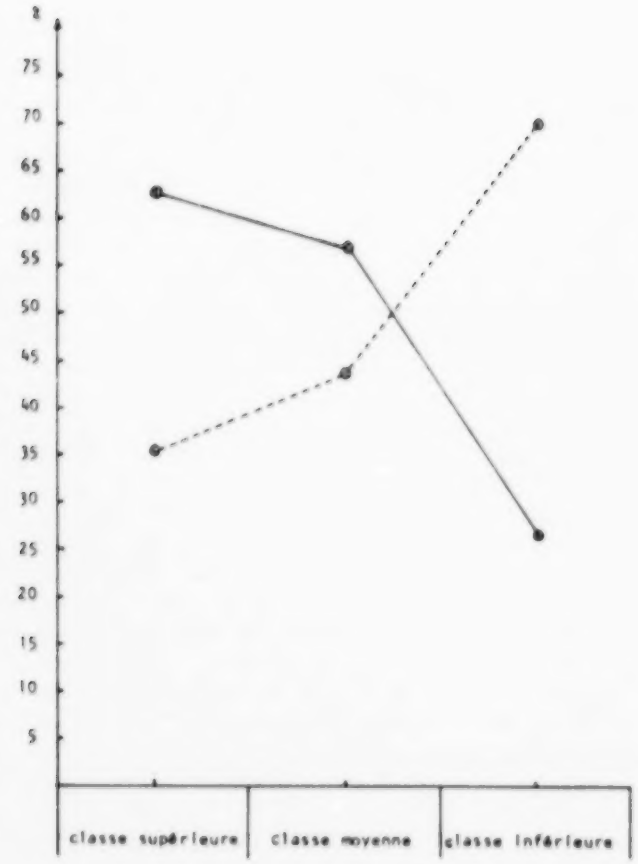


Fig. 8 - Fréquences relatives des classes sociales par rapport aux indices initiative et conformisme

fait, sont peu ou pas liés au milieu socio-économico-culturel. Trois d'entre eux[1] reçoivent moins de 15% de choix de la part de notre échantillon.

Par ailleurs, l'observation des valeurs et principes éducatifs ayant une affinité modérément ou très marquée avec le milieu socio-économico-culturel indique que, quels que soient les indicateurs en cause, les mêmes valeurs et principes se retrouvent toujours aux mêmes extrémités des échelles utilisées. Ainsi, la politesse, la propreté, bien travailler à l'école, l'obéissance, surveiller le plus possible ce que l'enfant fait et le préserver des mauvaises fréquentations sont prioritairement retenus tant par les parents dont les indicateurs "catégories socioprofessionnelles", "niveaux de scolarité" et "coefficients d'habitation" se situent parmi les plus bas (ouvriers, personnels de services, scolarité de niveau primaire, coefficient de 120 et moins) que par ceux de classe sociale (indice composite) inférieure. D'autre part, les parents situés à l'autre extrémité des échelles des mêmes indicateurs (cadres supérieurs, professions libérales ou cadres moyens, niveau de scolarité technique ou supérieure, coefficient d'habitation de 141 et plus, classe sociale supérieure) délaissent ces valeurs et principes et mettent l'accent sur la bonté, le respect des autres, l'esprit critique, la curiosité d'esprit, la persévérance, l'encadrement avec souplesse et le fait d'adapter leurs principes en fonction de chaque enfant. Ces résultats corroborent en tous points ceux obtenus par Lautrey (1980) auprès des parents de la région parisienne à propos de l'éducation de leur enfant de dix ans.

Toutes les variables qui viennent d'être énumérées comme significativement retenues par les parents des classes supérieure et moyenne ou en relation avec l'un ou l'autre des indicateurs qui les composent, possèdent une part importante d'inertie extraite par le facteur "initiative" mis en évidence

---

[1] L'indépendance, avoir une discipline stricte, lui laisser beaucoup de liberté.

par l'analyse factorielle des correspondances (p. 128). Quant aux variables que la classe inférieure considère prioritairement souhaitables, elles font effectivement partie du facteur "conformisme" mis en évidence par la même analyse factorielle. Il y a là une cohérence entre les résultats des analyses factorielles des correspondances et ceux de la mise en relation du milieu socio-économico-culturel et des valeurs et principes éducatifs des parents. Dans les deux cas, les parents ont tendance à privilégier un groupe de valeurs et principes éducatifs en lien étroit avec leur milieu socio-économico-culturel et les conditions d'existence qu'il sous-tend. Comme l'a soulevé Kohn (1963 rapporté par Combessie, 1969), il y a parallélisme entre les conditions objectives d'exercice de la profession et les valeurs et principes éducatifs préconisés. Ainsi, si les conditions de réussite des cadres ou de ceux qui exercent une profession libérale dépendent largement de leur engagement personnel, de leur initiative, celles des ouvriers sont plus fonction de leur capacité à suivre les directives qui régissent la production. Ce parallélisme peut aussi être envisagé à d'autres niveaux. Par exemple, les parents dont la scolarité s'est terminée au primaire se sont surtout vus confrontés à des exigences extérieures: exigences relatives aux récréations avec leurs jeux interdits et autorisés, exigences relatives aux comportements dans l'école et à la structure même des disciplines scolaires. De telles exigences s'estompent graduellement au fur et à mesure que l'on s'élève dans l'échelle de la scolarité; elles font place alors à d'autres exigences comme la curiosité d'esprit, l'esprit critique... qui deviennent des conditions plus marquantes de la réussite scolaire. Dans un autre ordre d'idées, on peut penser que l'exiguïté d'un appartement peut forcer les occupants à avoir de l'ordre dans la mesure où le désordre peut empêcher l'appartement d'être fonctionnel. Cependant, les mêmes conditions de désordre dans un appartement plus vaste ne causent pas forcément une situation problématique.

Toutes ces considérations tendent à démontrer l'effet des conditions de vie sur le choix des valeurs et principes éducatifs. On peut toutefois se demander si ces effets sont di-

rects, indirects ou à la fois l'un et l'autre selon les circonstances dans lesquelles le sujet est placé. Autrement dit, il faut déterminer si les valeurs et principes éducatifs découlent, comme le suggère Combessie (1969) de l'intériorisation des conditions de vie, permettant ainsi au sujet de modeler ses désirs sur la réalité et d'y ajuster par la suite ses pratiques éducatives ou si les valeurs et principes éducatifs sont, comme le mentionne Lautrey (1980) des "rationalisations de pratiques éducatives imposées par les conditions d'existence de la cellule familiale" (p. 154).

Deux éléments, bien qu'ils apparaissent contradictoires, permettent d'entrevoir une solution. D'abord, il faut rappeler que les analyses factorielles des correspondances indiquent que les valeurs et principes éducatifs ont tendance à être moins liés à la classe sociale inférieure que les pratiques éducatives, alors que le phénomène inverse se produit pour la classe sociale supérieure. Ce premier constat permet d'envisager, au moins à titre d'hypothèse, que les valeurs et principes éducatifs de la classe inférieure ont surtout tendance à être le fruit de rationalisations des pratiques éducatives qu'imposent les conditions d'existence. Par contre, s'il est certain que les conditions de vie des parents de la classe supérieure ou même moyenne leur imposent des contraintes, celles-ci paraissent moins vitales que celles imposées à la classe inférieure et, partant, moins de nature à commander des pratiques éducatives. Dans ce contexte, il semble plus opportun de mettre l'accent sur les possibilités qu'offre l'appartenance aux classes supérieure ou moyenne et sur "l'accommodation" des valeurs et principes éducatifs à ces possibilités que sur les contraintes qu'elle lui impose. Il faut toutefois demeurer prudent face à cette interprétation, car si l'analyse factorielle des correspondances précise, d'une part, la position relative de chacune de ces variables et, d'autre part, leurs poids, il demeure difficile d'établir avec précision la relation entre ces deux aspects.

Le second élément susceptible de fournir une solution au même problème réside dans les coefficients des CHI^2 obtenus entre la classe sociale, ou un indice synthèse du milieu socio-économico-culturel, et les valeurs et principes éducatifs. Ces coefficients sont très élevés, surtout pour les extrémités de notre échantillon (classe sociale supérieure - valeurs "initiative" = 60,56; classe sociale inférieure - valeurs "conformisme" = 70,49). Ils laissent supposer que la classe sociale et les valeurs et principes constituent deux indicateurs intimement liés au milieu socio-économico-culturel qui, à la limite, pourraient être interchangeables. De ce point de vue, il serait difficile de soutenir que les valeurs et principes éducatifs puissent découler de la rationalisation des pratiques éducatives. L'intimité des liens entre la classe sociale et les valeurs et principes éducatifs ferait plutôt opter pour l'hypothèse que ceux-ci découlent principalement de l'intériorisation des conditions de vie que procure la classe sociale. De plus, si les coefficients des CHI^2 entre la classe sociale et les valeurs et principes éducatifs s'avéraient massivement plus élevés que ceux entre cette dernière variable et la structuration de l'environnement familial, il y aurait là un élément supplémentaire qui raffermirait cette hypothèse; et c'est justement un des aspects qui ressort de la partie 6 du présent chapitre.

5. Étude du rapport entre le milieu socio-économico-culturel et la structuration de l'environnement familial

La mise en relation du milieu socio-économico-culturel et de la structuration de l'environnement familial permet de vérifier s'il existe un lien significatif entre ces deux ensembles de variables. La structuration de l'environnement familial constitue l'attitude éducative prédominante adoptée par les parents face à leur enfant de cinq ans au cours de situations de la vie quotidienne. C'est à partir de l'analyse factorielle des correspondances des pratiques éducatives familiales directement en relation avec le sujet concerné qu'il a été possible de définir opérationnellement trois types de structuration de l'environnement familial et de calculer l'in-

dice d'appartenance des parents à chacun de ces types de structuration. Dans le cadre de cette étude, est considéré comme appartenant à tel type de structuration tout parent ayant un ou plusieurs indices supérieurs à la médiane de l'un ou l'autre de ces types de structuration. Ainsi, chaque parent peut théoriquement appartenir à plus d'un type de structuration de l'environnement familial. Quant au milieu socio-économico-culturel, il est uniquement traité à partir de la cote composite classe sociale obtenue grâce à une analyse factorielle des correspondances des différents items relatifs au milieu socio-économico-culturel. La fiabilité de cette cote composite ayant été établie précédemment, il apparaît opportun de ne pas allonger inutilement cette étude en rapportant l'effet des indicateurs catégorie socioprofessionnelle, niveau de scolarité des parents, coefficient d'habitation comme nous l'avons fait lors de l'analyse des rapports entre le milieu et les valeurs et principes éducatifs.

La mise en relation entre les classes sociales et les types de structuration de l'environnement familial met en évidence un parallélisme des profils souples et aléatoires caractérisés par leurs fréquences légèrement régressives allant de la classe sociale supérieure à la classe inférieure (figure 9). Si la structuration à prédominance souple est celle adoptée par le plus grand nombre de parents appartenant aux classes supérieure et moyenne, elle l'est légèrement moins que la structuration rigide pour les parents de la classe inférieure. La structuration rigide se caractérise pour sa part par une pente nulle allant de la classe sociale supérieure à moyenne alors qu'elle présente une pente ascendante brusque allant de la classe moyenne à la classe inférieure.

De fait, l'analyse des CHI^2 confirme que les parents qui appartiennent à la classe inférieure adoptent significativement une structuration de l'environnement familial à prédominance rigide ($P<0,001$), alors que ceux des classes supérieure et moyenne ignorent de façon tout aussi significative ce même type de structuration. La structuration à prédominance souple qui caractérise les parents de la classe supérieure

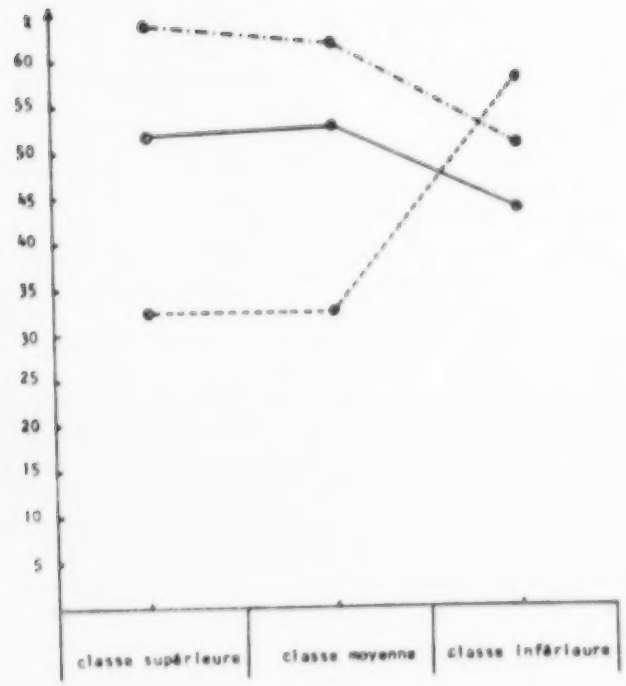


Fig. 9 - Fréquences relatives des classes sociales par rapport aux types de structuration de l'environnement familial

($P<0,01$) est significativement ignorée de la classe inférieure ($P<0,01$) et aucune différence significative n'a été obtenue avec la classe moyenne. Quant à la structuration à prédominance aléatoire, elle n'est significativement adoptée par aucune classe sociale et elle est même ignorée de façon significative par les parents de la classe inférieure ($P<0,01$); ceci peut témoigner de la marginalité de cette façon d'éduquer.

Ces conclusions, que nous venons de présenter concernant la mise en relation de la structuration de l'environnement familial et du milieu socio-économico-culturel perçu à travers le prisme des classes sociales, confirment les hypothèses émises ainsi que les résultats que nous avait laissé pressentir l'analyse factorielle des correspondances, à savoir qu'il y a un lien étroit entre ces deux variables. Selon leurs conditions de vie, les parents ont tendance à adopter des types de structuration à prédominances différentes. Ainsi, plus on s'adresse à des milieux dont les conditions d'existence risquent de comporter des contraintes impérieuses, fondamentales, difficiles à surmonter, plus la structuration de l'environnement familial se rigidifie. Inversement, plus ces contraintes sont secondaires, plus le champ des possibilités de choix est grand et plus cette rigidité diminue au profit d'autres types de structuration.

6. Étude du rapport entre les valeurs et principes éducatifs et la structuration de l'environnement familial

L'étude du milieu socio-économico-culturel et des conditions d'existence qu'il sous-tend a fait ressortir que les parents ont tendance à préconiser, selon leur milieu, des ensembles de valeurs et principes éducatifs différents: les parents des classes sociales supérieure et moyenne tendent à privilégier des valeurs et principes incitant à l'initiative et ceux de la classe inférieure font de même pour les valeurs et principes incitant au conformisme. Quant à la direction des déterminismes de ces valeurs et principes éducatifs, il nous a semblé, compte tenu des résultats de notre recherche,

que l'hypothèse de "l'intériorisation des conditions de vie" était plus vraisemblable que celle de la "rationalisation des pratiques éducatives". La mise en relation des valeurs et principes éducatifs et des types de structuration de l'environnement familial ne permettra sans doute pas de trancher cette question de façon définitive. L'absence de lien entre les valeurs et principes éducatifs et la structuration de l'environnement familial permettrait certes de confirmer de façon catégorique l'hypothèse de "l'intériorisation des conditions de vie". Cette situation apparaissant peu probable, cette mise en relation deviendra plutôt l'occasion de préciser davantage la forme que prennent les intereffets "milieu socio-économico-culturel - valeurs et principes éducatifs - structuration de l'environnement familial".

Cette mise en relation comporte deux aspects. D'abord les valeurs et principes éducatifs seront considérés sous leur aspect transversal par la mise en rapport avec les types de structuration pris individuellement. Il sera alors possible de mettre en évidence ceux qui caractérisent chacun de ces types de structuration et d'y déceler les cohérences ou incohérences apparentes[1]. Dans un second temps, c'est d'un point de vue horizontal que les valeurs et principes seront analysés en comparant les niveaux de signification qu'ils ont obtenus aux différents types de structuration de l'environnement à ceux obtenus par rapport aux classes sociales.

Au plan transversal, la mise en relation des valeurs et principes éducatifs et de la structuration de l'environnement familial à prédominance aléatoire montre que les parents qui privilégient ce type de structuration ont significativement tendance à considérer l'esprit critique ($P<0,001$), l'indépendance ($P<0,001$), la curiosité d'esprit ($P<0,01$), le fait de laisser beaucoup de liberté à l'enfant ($P<0,02$) et le fait d'adapter leurs principes en fonction de chaque enfant

[1] La figure 10 présente les fréquences relatives des valeurs et principes éducatifs par rapport aux types de structuration de l'environnement familial.

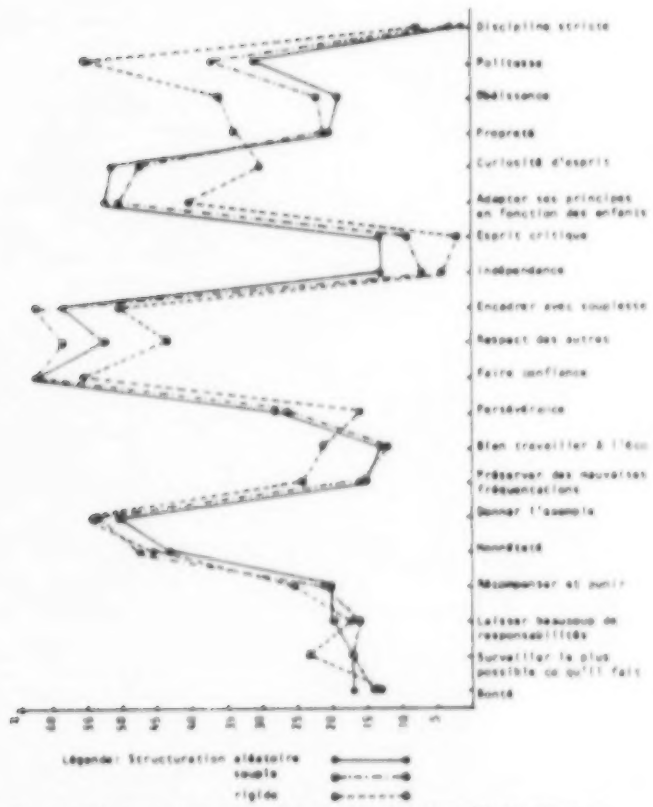
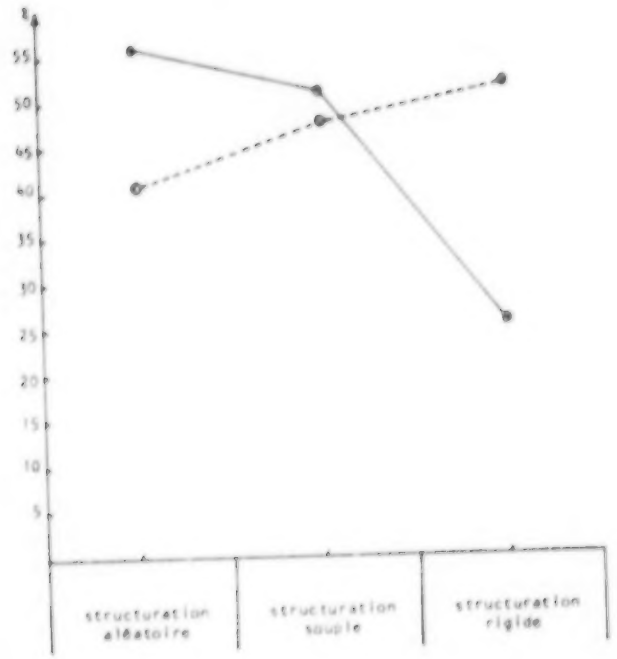


Fig. 19 - Fréquences relatives des valeurs et principes éducatifs par rapport aux types de structuration de l'environnement familial

(P<0,05) comme des qualités ou principes prioritairement souhaitables pour leur enfant. Par contre, ces mêmes parents ignorent de façon significative les valeurs et principes éducatifs ayant trait à la politesse (P<0,001), à la propreté (P<0,05), à l'obéissance (P<0,02) et à l'adoption d'une discipline stricte (P<0,01). La structuration aléatoire met donc en opposition certains valeurs et principes éducatifs incitant à l'initiative à d'autres qui favorisent la conformité à un modèle extérieur (figure 11). La mise en relation des indices initiative et conformisme avec la structuration à prédominance aléatoire confirme que ces parents favorisent significativement (P<0,001) les valeurs de type initiative et ignorent de façon tout aussi significative celles qui mènent au conformisme.

Chez les parents dont la structuration prédominante de l'environnement familial est rigide, on observe une tendance significative à retenir comme valeurs et principes éducatifs prioritairement souhaitables pour leur enfant la politesse (P<0,001), la propreté (P<0,001), l'obéissance (P<0,001), la discipline stricte (P<0,02) et le fait de préserver l'enfant des mauvaises fréquentations (P<0,01). Ces parents retiennent significativement moins que les autres les valeurs se rapportant au respect des autres (P<0,01), à l'esprit critique (P<0,001), à l'indépendance (P<0,01), à la curiosité d'esprit (P<0,001), à la persévérance (P<0,001) et les principes tels faire confiance à l'enfant (P<0,05), l'encadrer avec souplesse (P<0,05) et adapter ses principes en fonction de chaque enfant (P<0,02). Tout comme ce fut le cas pour la structuration aléatoire, il y a opposition entre les valeurs et principes incitant à l'initiative et ceux qui poussent au conformisme; mais, cette fois, c'est le conformisme qui est retenu (P<0,001) et l'initiative qui est ignorée (P<0,001).

Les valeurs et principes éducatifs qui caractérisent l'adoption de la structuration de l'environnement familial à prédominance souple sont peu nombreux. En effet, les parents qui adoptent ce type de structuration sélectionnent significativement le respect des autres (P<0,01) et l'encadrement avec



Légende: Indice initiative ●——●

Indice conformisme ●- - - -●

Fig. 11 - Fréquences relatives des indices initiative et conformisme par rapport aux types de structuration de l'environnement familial

souplesse (P<0,01) comme valeurs et principes prioritairement souhaitables pour leur enfant et ignorent de façon significative des éléments tels le fait de bien travailler à l'école (P<0,01), d'avoir une discipline stricte (P<0,05) et de laisser beaucoup de liberté (P<0,05). Ce phénomène s'explique par une progression des valeurs et principes de type conformisme conjointement associée à une régression de ceux de type initiative (figure 11). Cependant, il faut souligner que seul l'indice initiative est significativement associé à la structuration souple (P<0,02).

Au plan horizontal, il s'agit de comparer les indices de signification qu'ont obtenus les valeurs et principes éducatifs lors de leur mise en relation, d'une part, avec la classe sociale et, d'autre part, avec la structuration de l'environnement familial. Sur les 63 paires d'indices possibles, 28 sont d'un niveau identique, 23 sont supérieurs lorsqu'ils proviennent de la classe sociale contre 12 pour la structuration de l'environnement. Cela signifie que dans 37% des cas la relation "valeurs et principes éducatifs - classes sociales" obtient des indices de signification supérieurs à ceux qui proviennent de la relation "valeurs et principes éducatifs - type de structuration de l'environnement familial"; l'inverse ne se produit que dans 19% des cas. De ce point de vue, les valeurs et principes éducatifs pris individuellement paraissent beaucoup plus liés à la classe sociale et aux expériences communes qu'elle sous-tend qu'à la structuration de l'environnement familial et aux pratiques éducatives quotidiennes qui la constituent.

En établissant le même genre de comparaisons pour chacun des types de structuration, la proportion d'indices supérieurs provenant de la classe sociale s'accentue par rapport à celle obtenue précédemment pour la structuration aléatoire (48%); elle lui est équivalente dans le cas de la structuration souple (38%). En revanche, pour la structuration rigide, ce pourcentage tend à diminuer (24%) même s'il demeure encore passablement élevé. D'ailleurs, en limitant cette comparaison aux indices de ces variables, on observe sensiblement le même

phénomène: dans huit des neuf cas de figures possibles (figure 12), les coefficients des CHI^2 sont nettement plus élevés entre la classe sociale et les indices valeurs et principes éducatifs qu'entre ceux-ci et la structuration de l'environnement familial.

On peut objecter qu'il y a sous-estimation des coefficients "valeurs et principes - structuration" du fait que les résultats comparés proviennent d'une trichotomie pour la classe sociale et d'une dichotomie pour les valeurs et principes éducatifs. Si cet artefact avait une influence telle qu'il permettait d'inverser les résultats obtenus, il serait étonnant que l'effet de l'une et l'autre variable sur la structuration de l'environnement obtienne des coefficients similaires. Or, si on examine les cas types des figures représentant les extrémités de notre échantillon (classe sociale supérieure, valeurs et principes de type initiative, structuration souple; classe sociale inférieure, valeurs et principes de type conformisme, structuration rigide), on s'aperçoit que l'ordre de grandeur de ces coefficients est semblable (figure 12). De plus, l'annulation relative de l'effet de la classe sociale sur la structuration par la construction d'un échantillon approprié (description de l'échantillon, p. 108) rend l'effet des valeurs et principes éducatifs sur cette même structuration non significatif à un niveau de confiance de 95% (figure 13).

Ces observations confirment que la classe sociale et les valeurs et principes éducatifs sont des indicateurs du milieu socio-économico-culturel très intimement liés et pratiquement interchangeables. De ce fait, la probabilité que les valeurs découlent de l'intériorisation des conditions de vie, plutôt que de la rationalisation des pratiques éducatives est donc très forte.

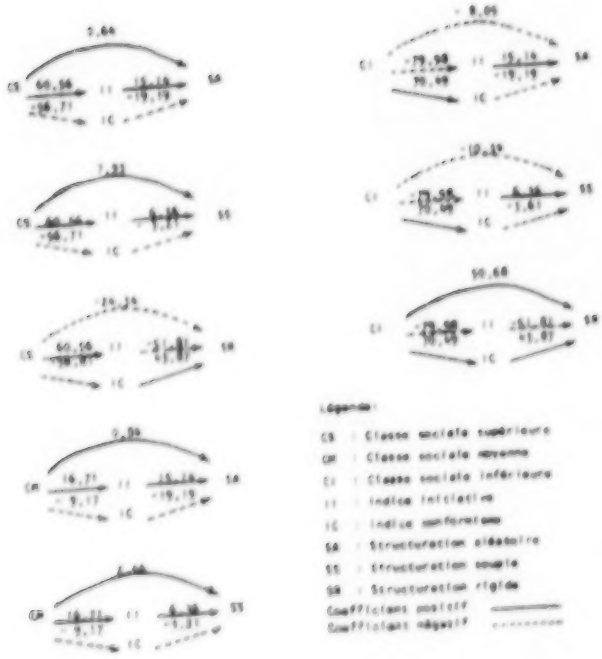


Fig. 13 - Représentation graphique des coefficients entre les classes sociales, les indices des valeurs et principes dénoncés et les types de structuration de l'environnement familial

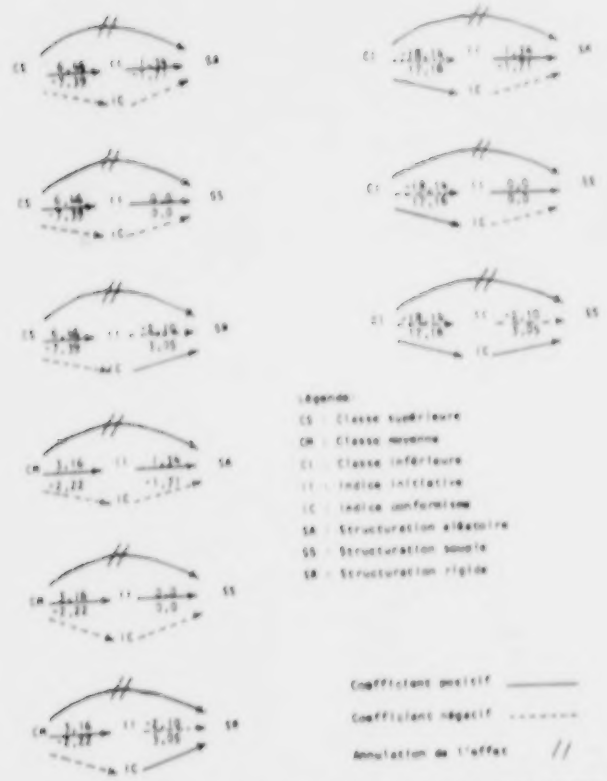


Fig. 13 - Représentation graphique des interactions entre les classes sociales et les indices des valeurs et principes éducatifs et entre ces derniers et les types de structuration de l'environnement familial, une fois l'effet de la classe sociale sur la structuration annulé

7. Étude de l'effet du milieu socio-économico-culturel sur les variables de personnalité

Au moment d'aborder cette partie, il paraît indispensable de rappeler, au moins dans leurs grandes lignes, les schèmes interprétatifs fournis par les auteurs des épreuves que nous avons retenues, schèmes qui serviront ci-après à l'analyse des données.

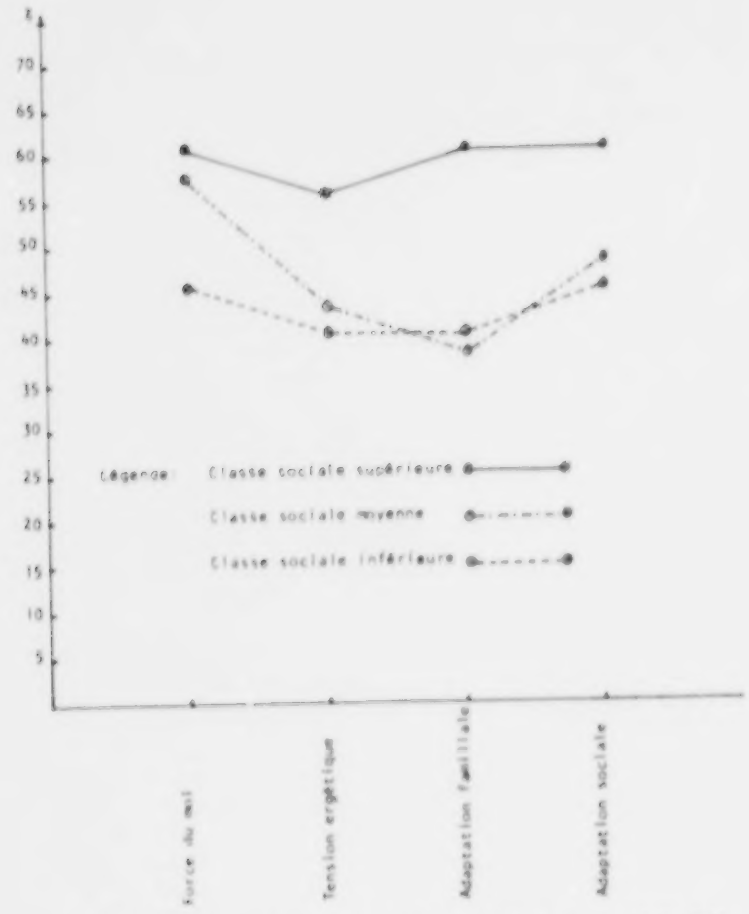
- Un score faible à l'aspect "force du moi" marque une tendance au "manque de tolérance à la frustration", alors qu'un score fort marque une tendance à la "stabilité émotionnelle".

- Un score faible à l'aspect "tension ergétique" marque une tendance à être "détendu, posé, serein", alors qu'un score fort marque une tendance à être "tendu, surexcitable, agité, irritable, impatient".

- Un score faible à l'aspect "adaptation familiale" marque une tendance à une bonne adaptation, alors qu'un score fort marque une tendance à une mauvaise adaptation.

- Un score faible à l'aspect "adaptation sociale" marque une tendance à une bonne adaptation, alors qu'un score fort marque une tendance à une mauvaise adaptation.

La figure 14 fait ressortir que les mères qui appartiennent à la classe sociale supérieure ont tendance à obtenir les scores les plus forts à toutes les épreuves. À l'exception de l'aspect "force du moi" où les mères des classes moyenne et supérieure se rapprochent sensiblement, le profil des mères de la classe moyenne chevauche celui des mères de la classe inférieure. Cela signifie que les mères des classes supérieure et moyenne ont plus tendance que celles de la classe inférieure à connaître une stabilité, une maturité émotionnelle et que les mères des classes moyenne et inférieure ont plus tendance que celles de la classe supérieure à être détendues, posées (tension ergétique), à connaître une bonne adaptation familiale et



NB : Les fréquences obtenues représentent le pourcentage de sujets dont les scores se situent au-dessus de la médiane

Fig. 14 - Fréquences relatives des classes sociales par rapport aux variables de personnalité

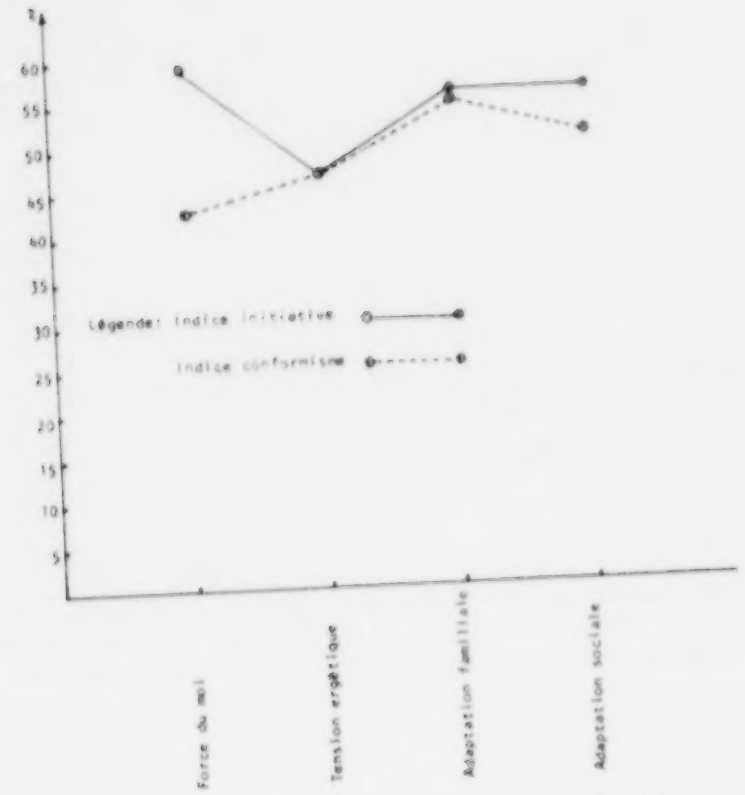
sociale. Cependant, comme les coefficients des CHI^2 sont loin d'atteindre le seuil de signification de $P<0,05$, de telles différences entre les classes sociales doivent être considérées ici comme relevant du hasard. Le milieu socio-économico-culturel dans lequel baigne la personne, dont la classe sociale est l'indicateur, ne semble pas avoir un effet déterminant sur les aspects précités de la personnalité tels que mesurés.

8. Étude des interactions entre les variables mésodistales

L'étude des effets que les variables mésodistales ont les unes sur les autres comporte deux parties: celle des effets qui peuvent exister entre les variables de personnalité et celle des liens "variables de personnalité - valeurs et principes éducatifs".

Les mères qui à l'aspect "force du moi" ont tendance à obtenir des scores supérieurs à la médiane obtiennent des scores inférieurs à la médiane à l'aspect "tension ergétique" ($P<0,02$) et vice versa. Cela indique que les mères qui manquent de tolérance à la frustration ont aussi tendance à être tendues, surexcitables, agitées, irritables et impatientes. De même, celles qui ont tendance à être sereines, réalistes et stables émotionnellement ont significativement tendance à être détendues et posées. Toutes les autres relations entre les variables de personnalité ne sont pas significatives à un niveau de confiance de 95%.

La figure 15 présente les fréquences relatives des variables de personnalité par rapport aux indices initiative et conformisme. Elle fait voir que pour trois des quatre variables de personnalité, l'écart entre les profils des indices initiative et conformisme est pratiquement inexistant. Ceci laisse présager l'absence d'interactions significatives entre ces deux types de variables, du moins tels qu'ils ont été circonscrits dans cette étude. Cet écart, qui est plus important à l'aspect "force du moi", laisse croire que les mères qui ont davantage tendance à se caractériser par une "stabilité émo-



NB : Les fréquences obtenues représentent le pourcentage de sujets dont les scores se situent au-dessus de la médiane

Fig. 15 - Fréquences relatives des variables de personnalité par rapport aux indices initiative et conformisme

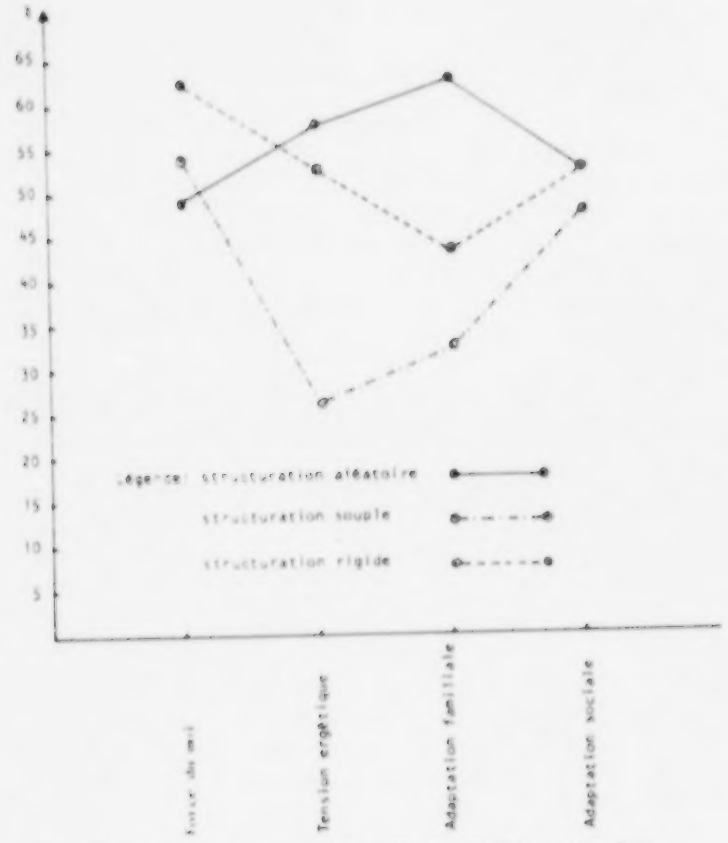
tionnelle" sont plus enclines à adopter des valeurs et principes de type initiative tandis que celles qui se caractérisent par un manque de "tolérance à la frustration" tendent davantage à privilégier des valeurs et principes de type conformisme. Il apparaît toutefois que, même dans ce cas, la tendance observée ne s'avère pas significative à un niveau de confiance de 95% (CHI^2= (-) 2,14; P<0,20).

Les interactions entre les variables mésodistales sont peu nombreuses. Seule celle entre les variables "force du moi" et "tension ergétique" est significative à un niveau de confiance de 95%. Il faudra donc tenir compte de ce phénomène lors de la mise en relation de ces deux variables avec les types de structuration de l'environnement et avec le développement de la motricité.

9. Étude de l'effet des variables de personnalité sur la structuration de l'environnement familial

Les variables de personnalité étudiées chez les mères jouent-elles un rôle dans l'adoption d'un type de structuration de l'environnement familial? L'observation de la figure 16 fait ressortir que, si les écarts entre les types de structuration de l'environnement familial sont peu importants lorsqu'on considère les variables "force du moi" et "adaptation sociale", ils sont, en revanche, plus considérables quand on prend en compte les aspects "adaptation sociale" et "tension ergétique". L'analyse des CHI^2 des deux premières variables indique qu'il ne s'agit pas là de différences significatives. Quant aux deux autres variables, on observe que "l'adaptation sociale" se rapproche du seuil de signification (P=0,10) alors que la "tension ergétique" est significative à un niveau de confiance de 95%. Il semble donc que les mères qui sont plus "détendues, posées, calmes" ont significativement tendance à adopter une structuration de l'environnement familial à prédominance souple.

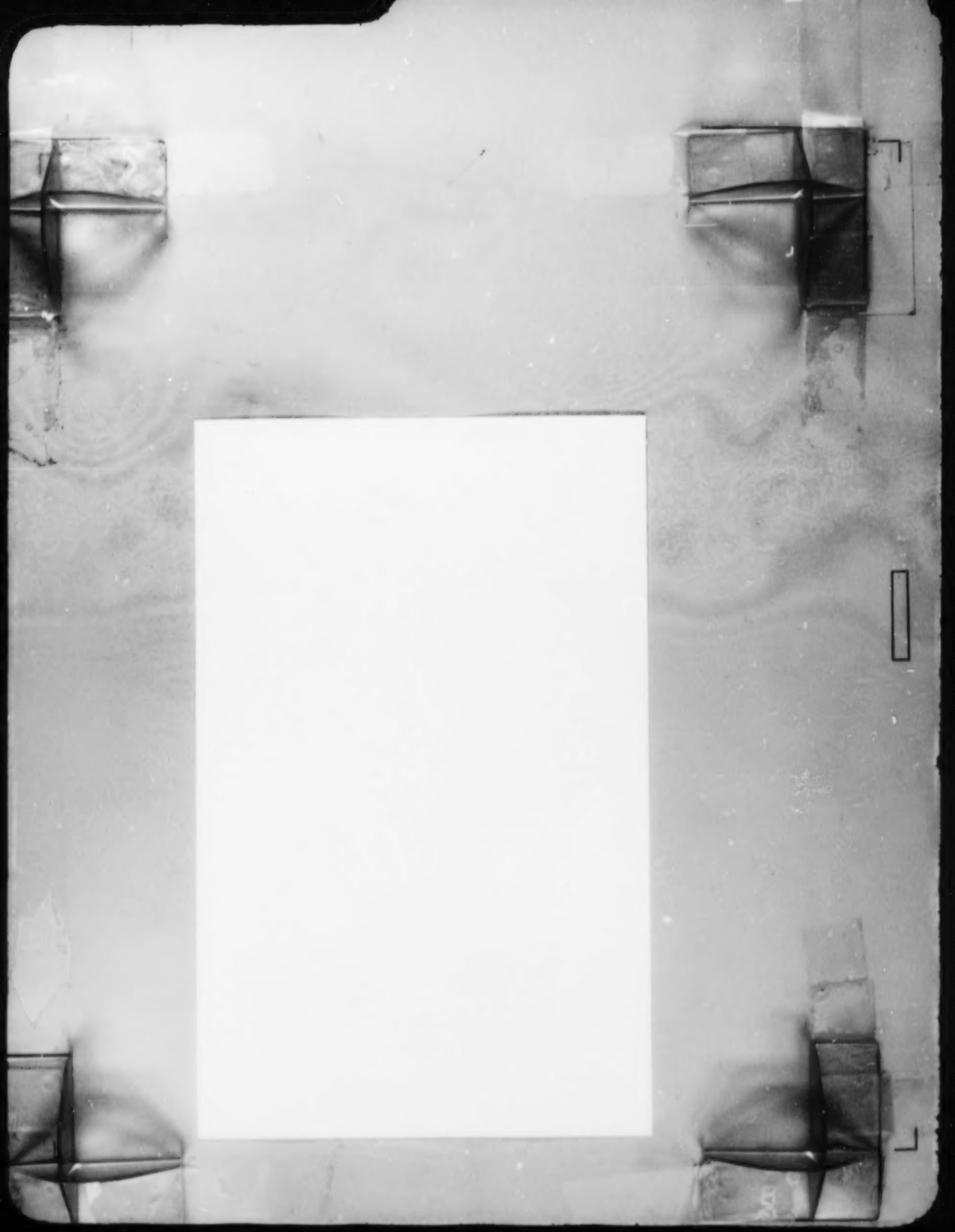
Compte tenu de l'interaction significative "force du moi - tension ergétique" mise en évidence précédemment, on peut



NB : Les fréquences obtenues représentent le pourcentage de sujets dont les scores se situent au-dessus de la médiane

Fig. 16 - Fréquences relatives des variables de personnalité par rapport aux types de structuration de l'environnement familial

émettre l'hypothèse que la "force du moi" a un effet indirect sur la structuration de l'environnement familial souple, dont la "tension ergétique" serait le canal intermédiaire. Ainsi, les mères plus stables au plan émotif auraient tendance à être plus calmes et à privilégier une structuration souple, alors que les mères moins stables émotionnellement seraient plus tendues et ne privilégieraient pas ce type de structuration.



CHAPITRE VI

EFFETS DES VARIABLES EXTÉRODISTALES, MÉSODISTALES ET PROXIMODISTALES SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA MOTRICITÉ

Ce chapitre a pour objet de mettre à l'épreuve des faits notre modèle explicatif des différences de développement psychomoteur qui comporte des variables extérodistales, mésodistales et proximodistales. Les premières réfèrent au statut socio-économico-culturel, les deuxièmes comprennent les valeurs et principes éducatifs de même que certains aspects de la personnalité des mères et les troisièmes concernent la structuration de l'environnement familial.

Pour déterminer la part du milieu, des valeurs et principes éducatifs et de la structuration de l'environnement familial sur le développement de la motricité d'impression et d'expression, nous avons construit un sous-échantillon apparié. Compte tenu des limites mêmes de notre échantillon initial, ce sous-échantillon offre la possibilité si ce n'est d'éliminer, du moins de réduire sensiblement l'intereffet "milieu-structuration de l'environnement" (p. 108). Cet appariement n'a été réalisé qu'en vertu de la catégorie prédominante à laquelle appartiennent les sujets pour chacune de ces deux variables; on n'a donc pas tenu compte des catégories mésologiques et structurales secondaires, même lorsque celles-ci ont un poids relativement important, par exemple lorsqu'elles obtiennent un indice supérieur à sa médiane mais inférieur à celui de la catégorie dite prédominante. Ceci constitue un biais difficile à évaluer et qui appelle par conséquent à la prudence interprétative. Il en est de même des types de

structuration de l'environnement familial qui peuvent différer de sens selon l'appartenance mésologique des sujets. Malgré ses limites dont tiendra compte l'analyse des résultats, ce sous-échantillon a tout de même le mérite de réduire l'intereffet "milieu-structuration".

L'analyse de l'effet du milieu, des valeurs et principes éducatifs ainsi que de la structuration de l'environnement familial sur le développement des motricités d'impression et d'expression tient simultanément compte de l'ensemble des résultats obtenus auprès de cet échantillon. Cette vision générale, réalisée grâce à l'analyse factorielle de rangs[1], nous renseignera sur la position relative de chacune des variables indépendantes par rapport au développement moteur, et donnera ainsi un premier aperçu de leur effet sur ce développement. Cette vision qualitative est doublée par la suite d'une étude quantitative par des mises en relation donnant lieu à des tabulations de fréquences et au calcul du CHI2 entre le développement de la motricité et les variables qui ont hypothétiquement un effet sur ce développement. Enfin, l'étude de l'effet des variables de "personnalité" sur le développement de la motricité est réalisée à l'aide de la technique du CHI2 auprès d'un sous-échantillon de 63 mères.

---

[1] La méthode consiste à définir la distance entre deux variables I et I' par la formule:

$$d^2(I,I') = \frac{6}{n(n-1)(n-1)} \sum [R(I,J) - R(I,J)]^2$$

R(I,J), est le rang de la Je observation de la Ie variable lorsque les n observations de cette variable sont classées par ordre de grandeur. On reconnaît en "r" = $1-d^2(I,I')$, le coefficient de corrélation des rangs de Spearman relatif au couple de variables I et I'. Autrement dit, le tableau des rangs R(I,J) est substitué dans l'analyse au tableau des valeurs numériques de départ.

1. Analyse factorielle des rangs relatifs au développement de la motricité

Le facteur objet de cette analyse factorielle des rangs, qui prend en compte l'ensemble des données recueillies auprès du sous-échantillon concernant le développement de la motricité, a pour éléments analysés le score total de l'épreuve de Sloan et celui de l'épreuve de Hiriartborde, lesquelles mesurent le développement de la motricité d'impression, ainsi que les scores des épreuves "d'actes mimés sur ordre" et "d'invention d'actions mimées" de Nadine Galifret-Granjon, lesquelles évaluent le développement de la motricité d'expression. À ces éléments analysés s'ajoutent, à titre d'éléments supplémentaires, les sous-totaux de l'épreuve d'invention d'actions mimées (celui de la complexité des actions évoquées et celui de la nature de l'évocation), le total de la motricité d'impression, celui de la motricité d'expression ainsi que celui de l'ensemble des épreuves de développement de la motricité. Quant au facteur sujet, il comprend lui aussi des éléments analysés que constituent chacun des sujets et des éléments supplémentaires que forment toutes les autres variables. Il s'agit des variables qui touchent à l'identification des sujets et de leurs parents, aux pratiques éducatives familiales qui ne se rapportent pas directement aux enfants de l'échantillon, au respect par l'enfant des règles de vie familiale, à la pratique par les parents d'activités sportives et à leur effet d'entrainement sur l'enfant, à la pratique d'activités sportives par leur enfant et enfin au milieu socio-économico-culturel des familles, aux pratiques éducatives familiales directement en rapport avec les enfants de l'échantillon, aux valeurs et principes éducatifs dont l'information de chaque item a été traitée individuellement et sous forme condensée par l'intermédiaire d'indices.

Les facteurs objets 1 et 2 forment 66,6% de la variance totale dont 45,8% pour le premier. Tous les éléments analysés et supplémentaires constitutifs du facteur objet 1 se regroupent sous un facteur général de développement de la motricité où les rendements les plus forts s'opposent aux plus faibles

(tableau 19). Bien que tous les éléments soient fortement liés entre eux, on remarque en particulier la plus grande contribution des épreuves de motricité d'impression à la construction de cette composante principale comparativement à celles de motricité d'expression. D'ailleurs, l'analyse du facteur objet 2 (tableau 20) met en évidence une opposition entre les épreuves de motricités d'impression et d'expression. Même si cette distinction n'est pas très marquée, car ce facteur ne correspond qu'à 20,7% de la variance totale, soit moins de la moitié du facteur objet 1, les épreuves de développement moteur utilisées paraissent suffisamment interreliées pour affirmer qu'elles mesurent un même champ de développement, celui de la motricité. Elles possèdent toutefois suffisamment d'éléments spécifiques pour permettre de distinguer entre la motricité d'impression et la motricité d'expression.

La mise en relation des facteurs objets et des facteurs sujets présente un grand intérêt: elle permet de situer les variables indépendantes par rapport au facteur général de développement de la motricité et par rapport au développement plus spécifique des motricités d'impression et d'expression. Cependant, prise individuellement, chaque variable indépendante a peu de valeur heuristique et ce n'est que dans la mesure où elles sont regroupées par ensembles cohérents qu'elles peuvent apporter un éclairage valable. Retiennent d'abord notre attention les indices classes sociales, les valeurs et principes incitant à l'initiative, ceux incitant au conformisme et les structurations de l'environnement familial, car ce sont ceux qui sont les plus susceptibles de faire ressortir un certain nombre de tendances.

La mise en relation du facteur objet 1 et du facteur sujet qui lui est propre met en évidence qu'un bon développement général de la motricité paraît surtout lié à l'appartenance à la classe sociale supérieure (tableau 21). Les aspects de cet indice les plus en relation avec ce facteur général sont le niveau de scolarité supérieure des mère et père, le fait que la mère fasse partie des cadres supérieurs ou

Tableau 19

Analyse factorielle des rangs, relative aux scores totaux des épreuves de développement de la motricité d'impression (Sloan et Hiriartborde) et d'expression (actes mimés sur ordre, invention d'actions mimées)

Facteur objet 1			
Épreuves motrices		CP[1]	CP[2]
TDM2*	Total du développement moteur	-24,71	-89,72
TMA2*	Total de la motricité d'impression	-20,10	-73,03
TH2	Total de l'épreuve de Hiriartborde	-14,73	-54,14
TS2	Total de l'épreuve de Sloan	-14,66	-53,34
TME2*	Total de la motricité d'expression	-13,26	-48,32
TCA2*	Total de la complexite de l'action évoquée	-11,19	-41,21
TIM2	Total de l'invention d'actions mimées	-10,61	-38,69
TAM2	Total des actes mimés sur ordre	-10,00	-37,12
TNE2*	Total de la nature de l'évocation	- 8,79	-32,68
TNE1*	Total de la nature de l'évocation	8,79	32,67
TAM1	Total des actes mimés sur ordre	10,00	37,12
TIM1	Total de l'invention d'actions mimées	10,61	38,69
TCA1*	Total de la complexité de l'action évoquée	11,19	41,21
TME1*	Total de la motricité d'expression	13,26	48,32
TS1	Total de l'épreuve de Sloan	14,66	53,34
TH1	Total de l'épreuve de Hiriartborde	14,73	54,14
TMA1*	Total de la motricité d'impression	20,10	73,02
TDM1*	Total du développement moteur	24,71	89,72

1 Contribution du point à l'inertie du facteur.

2 Part de l'inertie extraite par le facteur

* Les variables suivies d'un astérisque constituent des éléments supplémentaires; elles n'ont donc pas contribué à l'établissement du facteur.

Tableau 20

Analyse factorielle des rangs, relative aux sous-totaux des épreuves de développement de la motricité d'impression (Sloan et Hiriartborde) et d'expression (actes mimés sur ordre, invention d'actions mimées)

	Facteur objet 2	
Épreuves motrices	CP[1]	CP[2]
TME2* Total de la motricité d'expression	-19,94	-32,87
TIM2 Total de l'invention d'actions mimées	-18,53	-30,58
TCA2* Total de la complexité de l'action évoquée	-16,10	-26,82
TNE2* Total de la nature de l'évocation	-14,38	-24,20
TMA1* Total de la motricité d'impression	-13,09	-21,52
TS1 Total de l'épreuve de Sloan	-12,37	-20,36
TAM2 Total des actes mimés sur ordre	-10,89	-18,29
TH1 Total de l'épreuve de Hiriartborde	- 8,21	-13,64
TH2 Total de l'épreuve de Hiriartborde	8,21	13,64
TAM1 Total des actes mimés sur ordre	10,89	18,29
TS2 Total de l'épreuve de Sloan	12,37	20,36
TMA2* Total de la motricité d'impression	13,09	21,52
TNE1* Total de la nature de l'évocation	14,38	24,20
TCA1* Total de la complexité de l'action évoquée	16,10	26,82
TIM1 Total de l'invention d'actions mimées	18,54	30,58
TME1* Total de la motricité d'expression	19,94	32,87

1 Contribution du point à l'inertie du facteur.

2 Part de l'inertie extraite par le facteur.

* Les variables suivies d'un astérisque constituent des éléments supplémentaires; elles n'ont donc pas contribué à l'établissement du facteur.

Tableau 21

Analyse factorielle des rangs, relative aux scores totaux des épreuves de développement de la motricité d'impression (Sloan et Hiriartborde) et d'expression (actes mimés sur ordre, invention d'actions mimées)

Éléments supplémentaires du facteur sujet 1			
Éléments supplémentaires		**CF¹**	**CF²**
20-2	Jeux dans la maison	- 1,60	- 99,79
IM-1	Classe sociale supérieure	- 5,04	- 96,05
A5-1	Respect par l'enfant des règles de vie	- 3,55	- 95,94
N2-7	Scolarité de la mère, supérieure	- 4,04	- 92,49
IP-22	Indice profession de la mère, cadre sup. et p. lib.	- 3,08	- 89,76
23-2	Rangement des jouets, souple	- 1,23	- 88,69
IA-2	Structuration de l'environnement familial, souple	- 1,06	- 88,15
22-2	Jeux parents-enfant, souple	- 1,92	- 86,65
P1-7	Profession du père, cadre supérieur	- 1,87	- 86,07
N1-7	Scolarité du père, supérieure	- 3,02	- 80,91
IP-12	Indice profession du père, cadre sup. et prof. lib.	- 2,04	- 80,79
IP-41	Indice prof. du grand-père maternel, commerçant	- 1,83	- 80,15
AAG-2	Enfants d'âge moyen (69 à 71 mois)	- 1,39	- 79,97
P3-7	Profession du grand-père paternel, cadre supérieur	- 1,92	- 78,12
V2-8	Laisser beaucoup de liberté à l'enfant	- 1,13	- 73,38
IV-1	Indice valeurs et principes favorisant l'initiative	- 2,82	- 68,48
IP-32	Indice prof. grand-père parternel, cadre sup., p.lib.	- 1,18	- 68,00
V1-9	Curiosité d'esprit	- 5,01	- 64,52
36-3	Rangement des vêtements, rigide	- 1,39	- 64,18
IA-3	Structuration de l'environnement familial, rigide	- 1,17	- 62,03
S3-1	Pratique par le père d'act. sportives dans un cadre non organisé, 5 fois et plus par mois	- 2,63	- 60,54
V2-2	Récompenser et punir	1,71	62,67
V1-2	Propreté	2,30	64,71
P1-12	Profession du père, ouvrier	2,05	65,28
22-3	Jeux parents-enfant, rigide	2,81	70,94
V2-7	Surveiller le plus possible ce que l'enfant fait	2,30	73,44
P4-9	Prof. du grand-père maternel, employé de bureau et transport	3,01	73,50
34-1	Déplacements pendant les repas, aléatoire	3,14	79,10
IM-3	Classe sociale inférieure	2,83	80,99
IP-28	Indice profession de la mère, sans profession	1,46	81,10
23-1	Rangement des jouets, aléatoire	1,72	82,16
IV-2	Indice valeurs et principes favorisant le conformisme	7,43	82,76
V1-11	Obéissance	2,12	83,09
P2-18	Profession de la mère, sans profession actuellement	4,11	84,63
AAG-1	Enfants les plus jeunes (68 mois et moins)	2,34	86,02
15-3	Non respect par l'enfant des règles de vie	3,11	87,76
21-1	Usage du téléviseur, aléatoire	5,43	88,68

¹ Contribution du point à l'inertie du facteur.
² Part de l'inertie extraite par le facteur.

exerce une profession libérale, que le père fasse partie des cadres supérieurs et, secondairement, que le grand-père maternel soit commerçant ou que le grand père paternel fasse partie des cadres supérieurs ou exerce une profession libérale. Indépendamment du type de structuration de l'environnement familial directement en rapport avec les enfants concernés, le fait d'appartenir à la classe sociale supérieure semble procurer un milieu de vie plus favorable au développement général de la motricité. On peut émettre l'hypothèse que l'un des motifs de ce meilleur développement réside dans le fait que ce type de familles offre plus de possibilités matérielles de le mettre en valeur. En outre, parmi les éléments supplémentaires de notre modèle, il ressort que la pratique par le père des activités sportives dans un cadre non organisé, cinq fois et plus par mois, semble avoir un effet positif sur le développement moteur de l'enfant. Comme cette tendance se retrouve surtout dans la classe sociale supérieure[1], il est permis de penser que l'effet d'entraînement de cette pratique du père sur celle de son enfant avantage ceux de la classe sociale supérieure[2].

Un meilleur développement de la motricité semble aussi lié au type de structuration de l'environnement familial. Moins important que le lien mis en évidence pour la classe sociale, celui de la structuration à prédominance souple joue aussi un rôle positif dans le développement de la motricité. Les pratiques éducatives souples qui sont le plus en relation avec ce développement ont toutes rapport au jeu: règles de jeu dans la maison, rangement des jouets et jeux parents-enfants. La structuration de l'environnement familial à prédominance rigide semble également jouer un rôle positif dans le développement de la motricité, mais ce rôle paraît encore

---

1 Classe sociale supérieure $CHI^2=3,06$, $P<0,10$; classe sociale inférieure $CHI^2=(-)7,80$, $P<0,01$.

2 Le père se fait accompagner de son enfant une fois sur deux: classe sociale supérieure $CHI^2= 13,27$, $P<0,001$; classe sociale inférieure $CHI^2= (-)15,26$, $P<0,001$.

moins important que celui de la structuration souple et peu d'éléments permettent de caractériser les médiums par lesquels s'établit cette relation positive.

Bien que secondaires par rapport à l'effet que peut avoir le milieu ou la structuration de l'environnement sur le développement de la motricité, les valeurs et principes éducatifs y jouent aussi un rôle. L'indice "valeurs et principes incitant à l'initiative" constitue un élément favorable au développement général de la motricité, particulièrement lorsque les parents ont pour principe de laisser beaucoup de responsabilités à l'enfant ou lorsqu'ils considèrent la curiosité d'esprit comme une qualité importante. Ainsi, le fait que les parents souhaitent retrouver chez leur enfant des qualités favorables à l'esprit d'initiative et de découverte et qu'ils adoptent des principes qui leur sont propices incite effectivement leur enfant à vivre davantage d'expériences nouvelles dont certaines font partie du champ de la motricité d'impression ou d'expression. Du même coup, se dégage une autre manifestation du rôle important que semble jouer la classe sociale supérieure sur le développement de la motricité, car ce type de valeurs et de principes éducatifs est prioritairement retenu dans ce milieu.

À ces trois groupements de variables indépendantes (la classe sociale, la structuration de l'environnement familial, les valeurs et principes éducatifs), qui sont des éléments favorables au développement de la motricité, s'ajoute le respect par l'enfant des règles de vie familiale. C'est sans doute là l'indice d'une certaine stabilité nécessaire au bon développement. Enfin, le développement de la motricité étant un processus encore en pleine évolution à cinq ans, il n'est pas surprenant de constater que l'âge des sujets y joue un rôle. Ce sont en effet ceux d'âge moyen (69 à 71 mois) qui ont tendance à obtenir les meilleurs résultats par opposition aux enfants les plus jeunes (68 mois et moins).

Pour les sujets obtenant un moins bon niveau de développement général de la motricité, c'est non pas le milieu mais

la structuration de l'environnement à prédominance aléatoire qui expliquerait le plus cet état de fait. Se dégage ainsi une opposition entre les structurations à prédominance souple et rigide, favorables à un bon développement de la motricité, et la structuration à prédominance aléatoire, qui ne l'est pas. L'absence de réglementation concernant le visionnement de la télévision, le rangement des jouets et les déplacements pendant les repas correspond à une pratique aléatoire qui paraît plus particulièrement liée à un moins bon développement de la motricité. De plus, bien que la structuration de l'environnement à prédominance rigide soit assez favorable au développement général de la motricité, le fait que les parents adoptent des pratiques éducatives rigides concernant les jeux parents-enfant ou les jeux à l'extérieur au retour de l'école, en les interdisant ou en accédant rarement à ces désirs, constitue des entraves au développement de la motricité. Ces pratiques ont pour effet de limiter les expériences ludiques des sujets et, par conséquent, les sources de perturbation nécessaires au développement.

Les valeurs et principes éducatifs favorisant la conformité à un modèle extérieur paraissent liés négativement au développement général de la motricité. Dans cette optique, c'est lorsque les parents choisissent prioritairement l'obéissance, surveiller le plus possible ce que l'enfant fait et la propreté comme valeurs et principes éducatifs que les sujets ont davantage tendance à obtenir de moins bonnes performances motrices. Ce type de valeurs et principes, qui est plutôt de nature à enfermer et limiter l'enfant dans ses expériences, s'oppose à celui incitant à l'initiative qui est favorable au développement de la motricité.

La classe sociale inférieure influence, elle aussi, de façon négative le développement général de la motricité mais avec une moins grande importance que la structuration de l'environnement ou les valeurs et principes éducatifs. Parmi les caractéristiques de cette classe sociale, les plus liées à un développement moteur moindre concernent les pères dont le niveau de scolarité est de type professionnel, les mères qui

ne possèdent qu'un certificat d'études primaires ainsi que les pères ouvriers. D'autres caractéristiques méthodologiques qui ne sont pas particulièrement liées à la classe sociale inférieure semblent aussi en relation avec de moins bonnes performances motrices; c'est le cas de la mère sans profession ou du grand-père maternel employé de bureau ou de transport. Émerge à nouveau une opposition entre les classes sociales supérieure et inférieure, la première favorisant le développement de la motricité, la seconde tendant plutôt à le restreindre. Dans le même ordre d'idées, les pères de la classe inférieure ont plus tendance à ne pas pratiquer d'activités sportives dans un cadre non organisé (CHI^2= 13,05; P<0,001) et, lorsqu'ils le font, à ne pas s'y faire accompagner par leur enfant environ une fois sur deux (CHI^2= (-)15,26; P<0,001) comme le font les pères de la classe supérieure (CHI^2= 13,27; P<0,001). Quant aux mères, elles pratiquent peu d'activités sportives, que ce soit dans un cadre organisé (CHI^2= 3,42; P<0,10) ou non (CHI^2= 2,60; P<0,15). Lorsqu'elles s'y adonnent, elles ne s'y font pas accompagner de leur enfant ne serait-ce qu'une fois sur deux (CHI^2=(-)6,59; (P<0,02); comme le font les mères de la classe sociale supérieure (CHI^2 = 5,98; P<0,02). Enfin, le fait que les parents de la classe sociale inférieure favorisent massivement des valeurs et principes incitant au conformisme et que ceux-ci influencent négativement le facteur général de développement de la motricité constitue une autre explication du plus faible rendement des sujets et de cette classe sociale en ce domaine.

Aux variables liées à la structuration de l'environnement familial, aux valeurs et principes éducatifs ainsi qu'à la classe sociale, se joint comme élément défavorable au développement de la motricité le fait que l'enfant ne respecte pas les règles de vie familiale. Cette situation, qui induit une incohérence entre les pratiques éducatives et les réactions à ces pratiques, semble défavorable à l'existence de la stabilité de l'environnement qui, elle, constitue une condition d'un bon développement. Enfin, ce sont les sujets les plus jeunes (68 mois et moins) qui affichent un moins bon développement de la motricité.

La mise en relation du facteur objet 2, celui qui met en opposition le développement de la motricité d'impression à celui de la motricité d'expression, et du facteur sujet qui lui est propre (facteur sujet 2) permet d'affiner ci-après les premières interprétations en mettant en évidence les variables indépendantes plus directement en rapport à l'un et l'autre de ces développements. Une première analyse du tableau 22 fait voir que beaucoup plus de variables semblent liées à la motricité d'impression qu'à la motricité d'expression. Ce phénomène laisse présager que notre modèle causal amputé serait peut-être plus sensible à ce premier type de motricité.

Les variables plus spécifiquement en relation avec un développement supérieur de la motricité d'impression comprennent trois des éléments caractéristiques des sujets ayant un développement supérieur de la motricité générale: les valeurs et principes incitant à l'initiative, l'influence directe de la pratique d'activités sportives ainsi que l'appartenance à la classe sociale supérieure. En effet, lorsque les parents retiennent la persévérance et le fait de faire confiance à l'enfant comme valeurs et principes éducatifs prioritairement souhaitables pour leur enfant, celui-ci bénéficie d'un meilleur développement de la motricité d'impression. Le fait que l'enfant accompagne sa mère une fois sur deux dans ses activités sportives joue aussi un rôle important dans le développement de ce type de motricité; il en est de même lorsque la mère a poursuivi des études de niveau technique. Enfin, deux autres caractéristiques apparaissent en relation avec un bon développement de la motricité: le fait d'être le dernier de la famille et celui d'avoir un père âgé de 40 ans et plus. Pour la première, on peut émettre l'hypothèse que cette situation est favorable au développement de la motricité d'impression parce que l'enfant a plus souvent l'occasion d'exercer ce type de motricité au contact de ses frères et soeurs dans leurs jeux communs. Quant à la deuxième, elle paraît plus liée à la première caractéristique qu'au développement de la motricité d'impression comme telle; en réalité, il y a plus de chances que les pères appartiennent à cette tranche d'âge

Tableau 22

Analyse factorielle des rangs, relative aux scores totaux des épreuves de développement de la motricité d'impression (Sloan et Hiriartborde) et d'expression (actes mimés sur ordre, invention d'actions mimées)

Éléments supplémentaires du facteur sujet 2

Éléments supplémentaires		CF[1]	CP[2]
A1-1	Activités de week-end, aléatoire	- 1,57	-87,98
N1-2	Scolarité du père, certificat d'études primaires	- 1,46	-84,16
35-3	Bain ou grande toilette, rigide	- 5,48	-80,62
V1-3	Bonté	- 2,04	-79,49
A4-1	Vie familiale irrégulière	- 1,25	-69,59
30-1	Vider son assiette, aléatoire	- 4,28	-64,22
16-1	Heure du lever, aléatoire	- 2,16	-60,03
AM-2	Âge de la mère, 25-29 ans	- 1,53	-51,62
IP-15	Indice profession du père, ouvrier	- 2,79	-48,36
32-2	Discussion à table, souple	3,63	48,96
S4-3	Pratique par la mère d'act. sportives non organisées, 1-2 fois par mois	2,61	51,65
V2-1	Faire confiance	1,02	65,79
35-1	Bain ou grande toilette, aléatoire	2,94	67,34
AP-5	Âge du père, 40 ans et plus	2,26	69,48
30-3	Vider son assiette, rigide	1,63	72,14
N2-6	Scolarité de la mère, technique	1,80	76,07
RAN-2	Rang de l'enfant dans la fratrie, benjamin	1,02	76,16
S6-2	L'enfant accompagne sa mère une fois sur deux dans ses activités sportives	2,39	89,73
V1-10	Persévérance	2,37	96,05

1 Contribution du point à l'inertie du facteur.

2 Part de l'inertie extraite par le facteur.

lorsque l'enfant de cinq ans est le benjamin que lorsqu'il est l'aîné.

On peut circonscrire en deux groupes les variables qui semblent restreindre l'enfant dans son développement de la motricité d'impression: les unes se rapportent aux pratiques de type aléatoire et, de façon très secondaire, aux pratiques rigides; les autres font référence à la classe sociale inférieure. Ainsi, que les activités de week-end soient assez variables et en général imprévisibles, qu'il n'y ait pas de réglementation concernant l'heure du lever ou le fait de vider son assiette, ou encore que la réglementation soit stricte par rapport au bain ou à la grande toilette, tout ceci constitue des facteurs plutôt défavorables au développement de la motricité d'impression. Il en est de même pour l'enfant dont le père ne possède qu'un certificat d'études primaires ou qui est ouvrier. Enfin, un moins bon développement de la motricité d'impression est lié au fait que l'âge de la mère se situe entre 25 et 29 ans. Il n'est pas facile d'interpréter ce dernier constat si ce n'est en disant qu'à cette tranche d'âge, il y a de fortes chances pour que l'enfant soit un aîné. Or, il est apparu que ce sont les benjamins et non les aînés qui auraient tendance à obtenir de meilleurs résultats à ce type de développement.

Pour les variables qui jouent un rôle plus particulier dans le développement de la motricité d'expression, seulement deux éléments paraissent spécifiquement liés à l'obtention de résultats supérieurs: le fait que les parents retiennent la bonté comme qualité prioritairement souhaitable pour l'enfant et qu'ils considèrent leur vie familiale plutôt irrégulière. Par contre, certaines pratiques éducatives rigides (vider son assiette, discussion à table, souple[1]) et secondairement aléatoires (bain ou grande toilette) ainsi que le fait que la

1 L'analyse factorielle des correspondances des items relatifs aux pratiques éducatives familiales, avait mis en évidence qu'à cinq ans, ce type de pratiques était considéré comme rigide (p. 93).

mère pratique peu d'activités sportives dans un cadre non organisé (1 à 2 fois par mois) semblent plutôt défavorables au développement de la motricité d'expression. Le peu d'éléments ayant une relation spécifique avec ce type de développement de la motricité rend difficile leur regroupement par ensembles cohérents conduisant à des pistes interprétatives. Cette difficulté renforce notre appréhension au sujet des variables indépendantes comprises dans notre modèle causal amputé: celui-ci viserait davantage le développement de la motricité d'impression que d'expression; mais cela reste à confirmer au niveau de l'analyse des CHI2.

De façon générale, et peu importe le type prédominant de structuration de l'environnement familial, la classe sociale supérieure s'avère la variable dont l'effet positif est le plus important sur le développement général de la motricité. Deux variables intermédiaires rendent possible l'explication d'une partie de cet effet: les valeurs et principes éducatifs et l'entraînement que peut exercer la pratique d'activités sportives par les parents sur celle de l'enfant. Pour la première, on a établi que l'adoption de valeurs et de principes éducatifs incitant à "l'initiative" caractérise, d'une part, la classe sociale supérieure et qu'elle constitue, d'autre part, un élément en relation avec un développement supérieur de la motricité générale. Pour la seconde, il s'est avéré que ce sont les parents de cette classe sociale qui pratiquent le plus souvent des activités sportives et qui s'y font le plus souvent accompagner de leur enfant et tout porte à croire que cette situation est favorable à un plus grand développement général de la motricité.

Par ailleurs, la structuration de l'environnement familial semble influencer le développement général de la motricité et cela, peu importe la classe sociale. La structuration à prédominance souple et, dans une moindre mesure, celle à prédominance rigide, influencent positivement ce type de développement. S'il n'est guère surprenant que la première, qui est à la fois source de perturbation et de régularité, ait un effet positif sur ce développement, il en est autrement de la

structuration rigide, qui semble avoir un effet de même nature. Selon notre hypothèse, ce dernier type de structuration, qui se caractérise surtout par la régularité de l'environnement au détriment de la quête d'expériences nouvelles, devrait être nettement moins favorable au développement; il faudra donc tenter de vérifier cette tendance. Enfin, la structuration de l'environnement familial à prédominance aléatoire s'avère la moins favorable au développement général de la motricité; il se dessine ainsi une tendance à l'effet qu'un milieu éducatif caractérisé par la régularité des expériences qu'il offre favorise davantage le développement de la motricité qu'un milieu mettant l'accent sur leur diversité. Reste à voir si cette tendance perdure et, si tel est le cas, comment l'expliquer.

Les valeurs et principes éducatifs favorisant la conformité à un modèle extérieur et, dans une moindre mesure, l'appartenance à la classe sociale inférieure semblent aussi avoir un impact négatif sur le développement de la motricité. Dans le premier cas, on peut penser, avec Bruner (1973), que le développement de la motricité prend naissance dans la motivation à découvrir, à conquérir le monde. Or, les valeurs et principes éducatifs que l'on a regroupés sous l'appellation "conformisme" sont davantage de nature à induire chez l'enfant la fermeture plutôt que l'ouverture; ils vont donc à l'encontre de l'engagement que nécessite ce type de développement. Quant à l'influence de la classe sociale inférieure, elle provient, du moins en partie, du fait que cette classe adopte prioritairement les valeurs et principes de type "conformisme". Nos analyses démontrent que les parents de cette classe sociale pratiquent rarement des activités sportives et, lorsqu'ils le font, ils n'ont pas tendance à s'y faire accompagner de leur enfant. Ces jeunes ne peuvent donc pas, autant que d'autres, profiter de cette occasion d'exercer leur motricité. Malgré cela, l'appartenance à la classe sociale inférieure n'est pas aussi défavorable au développement de la motricité que l'appartenance à la classe sociale supérieure lui est favorable. Cela peut provenir du fait que la classe sociale inférieure adopte massivement une structuration environnemen-

tale à prédominance rigide et que celle-ci semble liée plutôt positivement au développement de la motricité.

Quant aux analyses plus directement liées au développement de la motricité d'impression, elles demeurent dans le même sillon interprétatif que celles qui ont prévalu pour le développement général de la motricité. Celles relatives à la motricité d'expression, par contre, éclairent peu sur les facteurs spécifiques en cause dans ce développement. En fait, bien que notre modèle causal amputé paraisse apte à pouvoir expliquer, du moins en partie, les différences de développement de la motricité (d'impression et d'expression) observées entre les sujets, ces derniers résultats laissent présager qu'il l'est peu pour l'analyse spécifique de la motricité d'expression. C'est la suite de nos analyses qui confirmera ou infirmera cette hypothèse.

L'analyse factorielle des rangs ayant fait ressortir une série de tendances concernant les effets de la classe sociale, des valeurs et principes éducatifs, de la structuration de l'environnement familial sur le développement de la motricité, il nous faut maintenant vérifier, à l'aide de la technique du CHI^2, le niveau de signification de ses tendances.

2. Étude de l'effet de la structuration de l'environnement familial sur le développement de la motricité

Les pratiques éducatives familiales, et plus particulièrement celles qui s'adressent directement aux enfants de notre échantillon, constituent les variables de notre modèle les plus rapprochées de l'explication causale; ce sont les variables proximodistales. C'est à partir de celles-ci qu'a été établi le type prédominant de structuration de l'environnement familial de chaque sujet. Sa mise en relation avec le développement de la motricité montre qu'il existe une nette opposition entre les rendements de sujets dont la structuration est aléatoire et ceux dont la structuration est souple ou rigide (figure 17). Quel que soit le type de développement moteur considéré, le profil des sujets dont la structuration

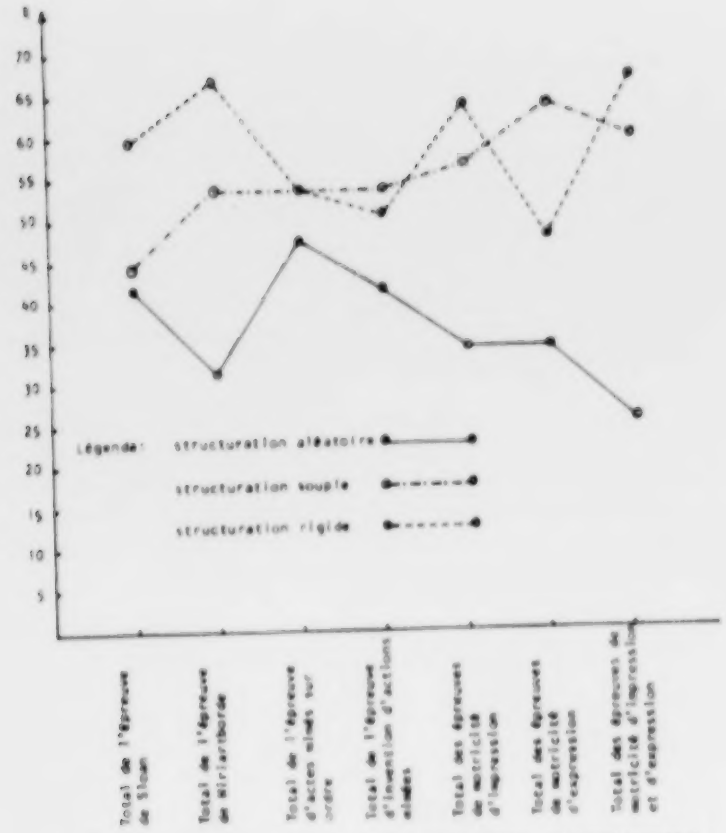


Fig. 17 - Fréquences relatives des types de structuration de l'environnement familial par rapport au développement de la motricité

est aléatoire demeure toujours inférieur à celui des autres; ceci implique que le profil des sujets dont la structuration est souple est intimement lié à celui de ceux dont la structuration est rigide. Ce peu de différence entre les sujets à structuration souple et rigide ressort surtout aux épreuves "d'actes mimés sur ordre" et "d'invention d'actions mimées". La différence croît légèrement, en faveur de la structuration rigide, pour le total des épreuves de "motricité d'impression" ainsi que pour celui de "l'ensemble des épreuves". Elle s'accentue encore pour les épreuves de "Sloan" et de "Hiriatborde" ainsi que pour le total des épreuves de "motricité d'expression". Dans les deux premiers cas, cette différence est en faveur de la structuration rigide alors que dans le troisième, elle est à l'avantage de la structuration souple.

Le recours au CHI^2 permet d'y voir plus clair. Pour la structuration de l'environnement familial considéré indépendamment de la classe sociale, ce sont les sujets dont la structuration est à prédominance aléatoire qui obtiennent les moins bons scores au niveau du développement général de la motricité ($P<0,001$), de la motricité d'impression ($P<0,05$) et, dans une moindre mesure, au niveau de la motricité d'expression ($P<0,10$). Ces résultats renforcent ceux déjà obtenus par l'analyse factorielle des rangs et confirment l'hypothèse qu'un milieu qui met l'accent sur la diversité des expériences, provoquant ainsi de nombreux déséquilibres au détriment toutefois de l'insertion de ces expériences dans un cadre offrant une certaine régularité n'est pas de nature à favoriser le développement de la motricité tant dans sa composante impressionniste qu'expressionniste.

En remontant aux pratiques éducatives "aléatoires" qui semblent les plus défavorables au développement général de la motricité, on retrouve les jeux dans la maison et les jeux parents-enfant ($P<0,05$), le rangement des jouets ($P<0,02$) et, surtout, les déplacements pendant les repas et l'usage du téléviseur ($P<0,01$). Par contre, relativement aux motricités d'impression ou d'expression, aucune pratique aléatoire particulière ne paraît influencer négativement ces types de déve-

loppement; c'est plutôt l'ensemble de ces pratiques qui semble avoir un impact négatif.

Le rôle que joue l'effet de la structuration souple sur le développement général de la motricité ne paraît pas significatif à un niveau de confiance de 95% (1,19: P=0,20). Par contre, celui de la structuration rigide l'est de façon positive (P<0,05). Ces résultats, qui contredisent les hypothèses, vont à l'encontre de ceux obtenus à l'analyse factorielle des rangs où la structuration souple est apparue plus liée à un bon développement général de la motricité que la structuration rigide. Deux éléments d'explication d'ordre statistique paraissent possibles: d'abord, à l'analyse factorielle, le facteur général de développement ne constitue pas la simple somme des scores obtenus aux quatre épreuves de motricité, comme c'est le cas pour la technique du CHI^2, mais une "pondération" du score total de chacune des épreuves par rapport à leur contribution à l'inertie du facteur (CF) et à leur inertie extraite par le facteur (CP); ensuite le calcul de l'analyse factorielle est réalisé par rapport au rang alors que celui de la technique du CHI^2 s'effectue à partir de la dichotomisation à la médiane.

Au-delà de ces considérations d'ordre statistique, on note que certaines "pratiques" souples et rigides sont en lien étroit avec un bon développement général de la motricité. Toutefois, sur seize pratiques rigides, une seule s'avère fortement liée au développement général supérieur de la motricité, alors que deux autres pratiques voisinent le seuil de signification. C'est ainsi que les parents qui disent avoir une pratique de type rigide par rapport aux déplacements pendant les repas (P<0,05), à l'usage du téléviseur (P<0,10), au rangement des vêtements (P<0,10) ont des enfants qui obtiennent les meilleurs scores de développement général de la motricité. L'inverse se produit également puisque la pratique éducative rigide correspondant au fait de "généralement défendre" à l'enfant de jouer dehors une fois qu'il est rentré de l'école est liée à un moins bon développement général de la motricité. Certaines pratiques rigides limitent de façon

radicale l'expérience de l'enfant et, partant, sont défavorables au développement de la motricité.

Par ailleurs, trois des seize pratiques éducatives souples sont liées significativement aux meilleurs niveaux de développement de la motricité et une autre se situe près du seuil de signification. Ces pratiques ont toutes un rapport avec le jeu; il s'agit des jeux parents-enfant ($P<0,01$), des jeux dans la maison ($P<0,02$), des jeux dehors après l'école ($P=0,05$) et du rangement des jouets ($P<0,10$).

Cette analyse indique que la structuration de l'environnement familial à prédominance rigide favorise globalement le développement général de la motricité; malgré cela, il demeure difficile d'identifier un ensemble cohérent de pratiques de ce type susceptibles d'être plus particulièrement responsables de cette situation, d'autant plus qu'on relève même certaines pratiques rigides défavorables à ce développement. Pour ajouter à cette confusion, on observe également que, bien que la structuration de l'environnement familial à prédominance souple ne soit pas significativement liée à un bon développement général de la motricité, certaines pratiques souples à l'égard de tout ce qui touche l'activité ludique favorisent ce développement. Cette contradiction dans les résultats peut être attribuée à l'artefact que provoque la dichotomisation des scores de développement moteur à la médiane pour en évaluer la force et la faiblesse.

L'étude comparative des sujets qui semblent le plus liés à un développement supérieur de la motricité générale par rapport à ceux dont le développement est le plus inférieur[1], vient à l'appui de cette supposition. Les sujets dont la structuration de l'environnement familial est à prédominance aléatoire sont à la fois les moins nombreux à avoir un niveau

[1] La détermination de ces sujets a été réalisée à partir du facteur sujet 1 de l'analyse factorielle des rangs, relative au développement de la motricité. Les sujets retenus ont au moins un CF de 1,00 et un CP de 30,00.

supérieur de développement et les plus nombreux à en avoir un inférieur (tableau 23). La structuration de l'environnement familial à prédominance aléatoire est donc celle qui est la moins favorable au développement de la motricité. Ce résultat confirme à la fois celui de l'analyse factorielle des rangs et celui des CHI^2.

L'analyse des effectifs des structurations souple et rigide montre que, d'une part, le nombre de sujets ayant un niveau de développement moteur supérieur n'est plus élevé que d'un sujet sur 32 (3,1%) en faveur de ceux dont les parents adoptent une structuration rigide et que, d'autre part, chez les sujets au développement moteur inférieur, le nombre de ceux dont les parents adoptent une structuration rigide est plus élevé de quatre (12,5%) par rapport à ceux dont les parents adoptent une structuration souple. Cette dernière différence n'est toutefois observable que chez les sujets appartenant aux classes sociales moyenne et inférieure. L'impact de la structuration souple ressemble fort à celui de la structuration rigide quant à l'atteinte d'un niveau supérieur de développement général de la motricité, mais seul celui de la structuration souple semble réduire les chances d'obtenir un développement inférieur, du moins en ce qui concerne les sujets des classes sociales moyenne et inférieure. De plus, pour les sujets de ces mêmes classes sociales, la différence entre le nombre de ceux dont le développement de la motricité est supérieur et ceux dont ce même développement est inférieur penche nettement en faveur de ceux dont la structuration est souple (structuration souple = + 1; structuration rigide = - 3). L'adoption d'une structuration de l'environnement familial à prédominance souple est donc globalement plus favorable au développement général de la motricité que la structuration à prédominance rigide. Ce résultat, qui infirme celui de l'interprétation des CHI^2, confirme celui de l'analyse factorielle des rangs.

Quel est l'effet des structurations souple et rigide sur le développement de la motricité d'impression? En général, il ne paraît jamais significatif à un niveau de confiance de 95%.

Tableau 23

Catégorisation des sujets les plus liés à un développement général supérieur de la motricité et des sujets les plus liés à un développement général inférieur de la motricité selon leur classe sociale et leur structuration prédominante de l'environnement familial

	Structuration de l'environnement familial											
	Aléatoire				Souple				Rigide				Total			
	Dms		Dmi		Dms		Dmi		Dms		Dmi		Dms		Dmi	
Classes sociales	f_n	f_r	f_n	f_r	f_n	f_r	f_n	f_r	f_n	f_r	f_n	f_r	f_n	f_r	f_n	f_r
Supérieure	1/10	10,0	2/10	20,0	2/10	20,0	0/10	0,0	3/10	30,0	0/10	0,0	6/30	20,0	3/30	6,7
Moyenne	2/11	18,2	5/11	45,5	3/11	27,3	0/11	0,0	4/11	36,4	3/11	27,3	9/33	27,3	8/33	24,2
Inférieure	1/11	9,1	5/11	45,5	1/11	9,1	3/11	27,3	0/11	0,0	4/11	36,4	2/33	6,1	12/33	36,4
Total	4/32	12,5	12/32	37,5	6/32	18,8	3/32	9,4	7/32	21,9	7/32	21,9	17/96	17,7	22/96	22,9

Dms = développement moteur supérieur Dmi = développement moteur inférieur

Cependant, en remontant jusqu'aux pratiques éducatives, on s'aperçoit qu'une pratique souple et trois rigides sont en relation avec un développement supérieur de la motricité d'impression, dont deux négativement. Ainsi, les enfants dont le score au total des épreuves de motricité d'impression est supérieur à la médiane ont des parents qui adoptent une pratique souple à l'égard des jeux parents-enfant ($P<0,02$) et une pratique rigide à l'égard de la nourriture (manger de tout: $P<0,10$). Par contre, les pratiques rigides à l'égard du bain ou de la grande toilette ($P=0,05$) et des jeux parents-enfant ($P<0,10$) sont associées à un niveau de développement de la motricité d'impression situé en deçà de la médiane. Ces observations permettent d'avancer que le développement de la motricité d'impression paraît plus particulièrement lié aux jeux "parents-enfant" et que ce sont des pratiques souples à cet égard qui semblent lui être le plus favorables.

Quant au rôle des deux mêmes structurations sur le développement de la motricité d'expression, il ressort que c'est lorsque les parents adoptent une structuration de l'environnement familial à prédominance souple que leur enfant a tendance à obtenir une score supérieur à la médiane ($P<0,05$), alors que l'adoption d'une structuration rigide n'est pas significative.

3. Étude de l'effet de la pratique d'activités sportives sur le développement de la motricité

L'analyse factorielle des rangs a mis en évidence l'impact de certains aspects de la pratique, par les parents, d'activités sportives sur les différentes facettes du développement de la motricité de leur enfant.

On observe à ce sujet qu'aucun coefficient entre ce groupe de variables et le développement général de la motricité n'atteint un niveau de confiance de 95%. Mais l'examen des données relatives du développement de la motricité d'impression montre que l'enfant qui n'accompagne sa mère qu'environ une fois sur quatre dans ses activités sportives obtient un score inférieur dans ce type de développement ($P<0,02$).

D'ailleurs, lorsqu'on remonte jusqu'aux épreuves qui ont permis de mesurer ce dernier type de développement, on observe le même phénomène tant à l'épreuve de "Sloan" ($P<0,05$) qu'à celle de "Hiriartborde" ($P<0,05$). Il faut toutefois souligner que le fait que l'enfant accompagne plus souvent (une fois sur deux) sa mère dans ses activités sportives n'est pas, comme l'avait laissé entrevoir l'analyse factorielle des rangs, lié significativement à un développement supérieur de la motricité d'impression.

La pratique par les parents d'activités sportives touche aussi le développement de la motricité d'expression. D'une part, lorsque le père pratique rarement (une à deux fois par mois) des activités sportives dans un cadre organisé, son enfant obtient de moins bons résultats dans ce type de développement ($P<0,05$). On observe un phénomène semblable lorsqu'on remonte aux épreuves "d'actes mimés sur ordre" et "d'invention d'actions mimées". Par ailleurs, la pratique par la mère d'activités sportives dans un cadre organisé, à raison de moins d'une fois par mois, donne des résultats inférieurs à la médiane ($P<0,05$) alors que si la mère pratique souvent (trois à quatre fois par mois) ces activités dans un cadre non organisé, son enfant a plutôt tendance à obtenir un score supérieur à la médiane à ces mêmes épreuves ($P<0,10$). De même, la pratique par le père d'activités sportives dans un cadre non organisé, au moins trois fois par mois, amène l'enfant vers un score supérieur à la médiane à l'épreuve "d'invention d'actions mimées" (trois à quatre fois par mois: $P<0,05$; cinq fois et plus par mois: $P<0,01$).

Deux points ressortent de ces analyses. Premièrement, les épreuves de motricité d'impression paraissent plus liées au fait que les parents se font accompagner ou non de leur enfant lors des activités sportives qu'à la fréquence même de ces activités. Deuxièmement, la motricité d'expression semble beaucoup plus liée à la fréquence de la pratique d'activités sportives par les parents qu'au fait qu'ils s'y fassent accompagner de leur enfant. Étant donné que les parents de la classe sociale inférieure sont ceux qui pratiquent le moins

fréquemment des activités sportives et, lorsqu'ils s'y adonnent, se font le moins souvent accompagner de leur enfant, on peut émettre l'hypothèse que ces pratiques ont un impact plus direct sur le développement de la motricité d'impression que sur celui de la motricité d'expression. Dans le premier cas, on peut penser que l'enfant qui n'accompagne que rarement ses parents lorsqu'ils pratiquent des activités sportives rate à la fois des occasions de développer son goût pour ce genre d'activités et des occasions d'en faire l'expérience. Dans le deuxième cas, ces pratiques ne semblent traduire que l'appartenance à une classe sociale qui, par le biais de la structuration de l'environnement qu'elle privilégie, peut influencer le développement de la motricité d'expression.

4. Étude de l'effet des valeurs et principes éducatifs sur le développement de la motricité

La variable mésodistale "valeurs et principes éducatifs" est intimement liée à la classe sociale. Étant donné que, pour étudier l'effet de la structuration de l'environnement familial sur le développement de la motricité, notre stratégie expérimentale prévoit l'annulation de l'effet de la classe sociale sur cette structuration, l'effet des valeurs et principes éducatifs tout comme celui de la classe sociale sur le développement de la motricité ne peut être que résiduel à celui de la structuration. En d'autres termes, dans la mesure où la structuration de l'environnement familial constitue une variable intermédiaire puissante de la classe sociale et des valeurs et principes éducatifs qu'elle préconise, l'effet de ces deux variables sur le développement de la motricité devrait être complètement absorbé par celui de la structuration de l'environnement, et ainsi, ne devrait ressortir aucune différence significative. La figure 18 met en évidence que le nombre de sujets obtenant un score supérieur à la médiane au total des épreuves de développement de la motricité, à celui des épreuves de motricité "d'expression" ainsi qu'à celui de l'épreuve "d'invention d'actions mimées" ne varie guère, quel que soit le type de valeurs et principes éducatifs préconisés par les parents. Par contre, lorsque les parents privilégient

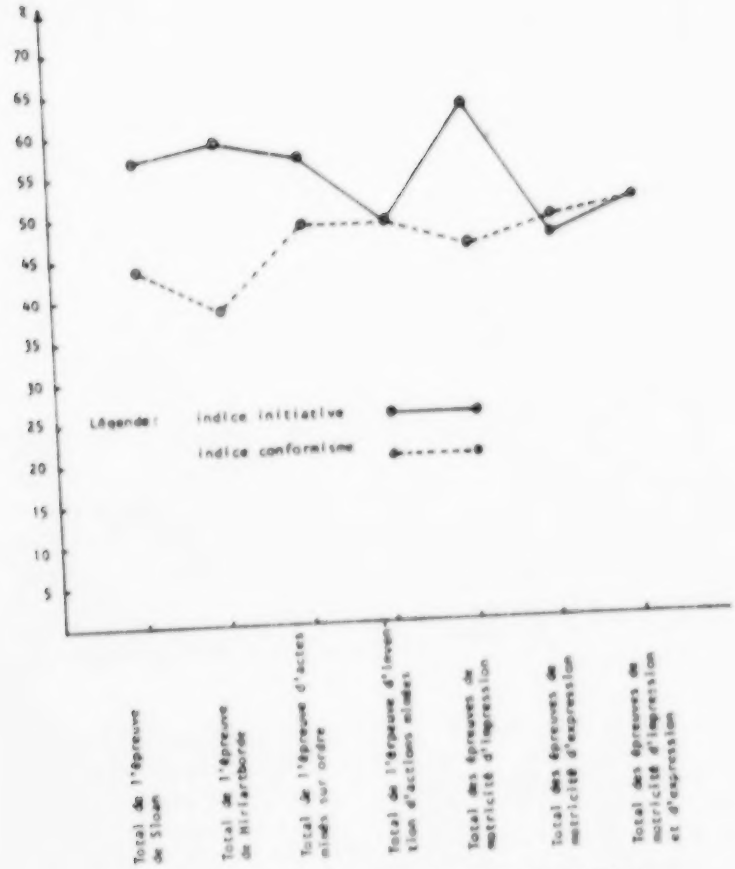


Fig. 18 - Fréquences relatives des indices initiative et conformisme par rapport au développement de la motricité

des valeurs et principes éducatifs de type "initiative", un plus grand nombre d'enfants obtient un score supérieur à la médiane au total des épreuves de motricité d'impression ainsi qu'aux épreuves de "Sloan", de "Hiriartborde" et "d'actes mimés sur ordre".

L'analyse des CHI^2 confirme qu'il y a effectivement un lien significatif entre le type de valeurs et principes éducatifs préconisés et le total des épreuves de motricité d'impression, celui de l'épreuve de Hiriartborde et, à un niveau moindre, celui de l'épreuve de Sloan. Le fait de privilégier des valeurs et principes éducatifs de type "initiative" favorise le développement de la motricité d'impression ($P<0,05$) et, dans une moindre mesure, celui ressortit à l'épreuve de Sloan ($P<0,10$). Par contre, le fait de privilégier des valeurs et principes éducatifs de type "conformisme" limite l'enfant dans le développement de la motricité d'impression tel que la circonscrit l'épreuve de Hiriartborde ($P<0,05$). Ces derniers résultats laissent transparaître que pour la motricité d'impression, la variable intermédiaire "structuration de l'environnement familial" n'absorbe pas tout l'effet des valeurs et principes éducatifs sur ce développement. Ainsi, peu importe l'effet de la structuration de l'environnement familial, les valeurs et principes éducatifs préconisés par les parents jouent un rôle sur le développement de la motricité d'impression.

Les valeurs et principes éducatifs de type conformisme les plus liés à un développement limité de la motricité sont la politesse (épreuve de Sloan: $P<0,05$; épreuve de Hiriartborde: $P<0,05$; total des épreuves de motricité d'expression: $P<0,10$), l'obéissance (épreuve de Hiriartborde: $P<0,05$) et récompenser l'enfant chaque fois qu'il fait bien et le punir lorsqu'il fait mal (épreuve de Sloan: $P<0,10$; total des épreuves de motricité d'impression: $P<0,05$). Parmi les valeurs et principes éducatifs de type initiative, seule la curiosité d'esprit est significativement liée au développement de la motricité. Voilà pourquoi ce sont surtout les enfants dont les parents sélectionnent cette valeur comme qualité

prioritairement souhaitable pour l'enfant qui obtiennent un score supérieur à la médiane au total de l'épreuve de Sloan ($P<0,01$), à celui de l'épreuve de Hiriartborde ($P<0,001$) et à celui des épreuves de motricité d'impression ($P<0,001$). En somme, un milieu qui incite l'enfant à la curiosité d'esprit contribue à être "source de perturbation" et remplit ainsi au moins une des conditions qui selon notre hypothèse est favorable au développement de la motricité.

5. Étude de l'effet de la classe sociale sur le développement de la motricité

La classe sociale, qui représente l'indice composite de la variable extérodistale de notre modèle causal amputé, joue un rôle important dans l'adoption d'un type de structuration de l'environnement familial. Mais, indépendamment du type de structuration, la classe sociale influence-t-elle le développement de la motricité? En d'autres termes, quelle est l'importance de l'effet résiduel de la structuration de l'environnement familial sur le développement de la motricité?

La figure 19 montre clairement que, quel que soit le type de structuration de l'environnement familial préconisé par les parents, le pourcentage d'enfants obtenant un score supérieur à la médiane caractérise ceux de la classe sociale supérieure et ce, peu importe l'épreuve de motricité considérée. Une seule exception pour l'épreuve "d'invention d'actions mimées" où le fait d'appartenir à la classe supérieure ne paraît pas constituer un avantage marqué.

Cette même figure dévoile un entrecroisement pour les profils des classes sociales moyenne et inférieure. Cet entrecroisement laisse présager que, si le fait d'appartenir aux classes sociales moyenne ou inférieure joue un rôle dans le développement de la motricité de l'enfant, ce rôle ne peut être indépendant de celui de la structuration de l'environnement familial.

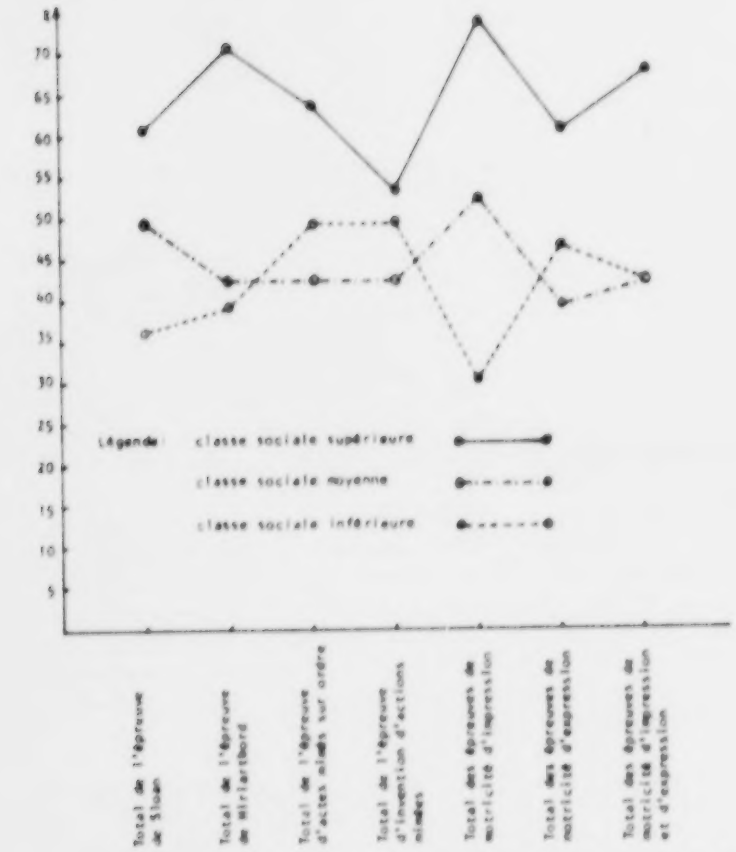


Fig. 19 - Fréquences relatives des classes sociales par rapport au développement de la motricité

Les données statistiques indiquent qu'effectivement, quel que soit le type de structuration de l'environnement familial, les enfants de la classe sociale supérieure obtiennent de meilleurs résultats aux plans du développement général de la motricité ($P<0,05$), de la motricité d'impression ($P<0,01$) et à l'épreuve de Hiriartborde ($P<0,01$). Cela ne signifie toutefois pas que la structuration de l'environnement familial n'a aucun effet sur le développement de la motricité des enfants de la classe sociale supérieure. À titre indicatif, le tableau 23 (p. 209) fait ressortir que les enfants de la classe supérieure dont les parents adoptent une structuration souple ou rigide obtiennent un meilleur développement général de la motricité que ceux dont les parents affichent une structuration aléatoire. Cependant, l'effet de la structuration de l'environnement familial, du moins pour le développement général de la motricité et de la motricité d'impression, n'est pas suffisamment important pour expliquer l'effet de la classe sociale supérieure sur ce même développement. En réalité, cette influence résiduelle de la classe sociale supérieure sur ces types de développement de la motricité est modulée par d'autres variables intermédiaires dont certaines sont prises en compte dans notre modèle causal amputé. C'est le cas de la pratique par les parents d'activités sportives et de l'effet d'entraînement de cette pratique sur celle de leur enfant. Rappelons que cette variable entretenait un lien à la fois avec la classe sociale et le développement de la motricité, et, de façon plus particulière, avec celui de la motricité d'impression. Cela s'applique également à la relation significative observée entre la classe sociale inférieure et l'obtention des scores situés sous la médiane au total des épreuves de développement de la motricité d'impression ($P<0,01$).

Par ailleurs, l'effet de l'appartenance à la classe sociale moyenne sur l'un ou l'autre des types de développement de la motricité n'est pas significatif à un seuil de confiance de 95%, lorsque l'effet de la structuration de l'environnement préconisé a été annulé. Il en est de même de la classe sociale inférieure pour le total des épreuves de motricité, pour le total des épreuves de motricité d'expression, ainsi que de la

classe sociale supérieure pour le total des épreuves de motricité d'expression. Dans tous ces cas, deux interprétations paraissent possibles: ou cette différence entre classes sociales existe mais son influence est absorbée par celui de la structuration de l'environnement familial, ou cette différence n'existe tout simplement pas. La première hypothèse semble plus vraisemblable. D'une part, la structuration de l'environnement familial à prédominance souple, caractéristique de la classe sociale supérieure, étant significativement liée à un développement supérieur de la motricité d'expression devrait entraîner, au moins à ce niveau, une différence significative. Or, s'il n'en est rien, c'est probablement parce que la structuration de l'environnement familial est une variable intermédiaire puissante et que son annulation réduit du même coup à néant l'effet de la classe sociale. D'autre part, en comparant, à titre indicatif, les sujets ayant obtenu les meilleurs scores de développement général de la motricité et ceux ayant obtenu les plus faibles et ce, toutes structurations de l'environnement confondues (tableau 23, p. 209), on s'aperçoit que l'écart entre les classes sociales moyenne et inférieure est nettement plus important que lorsque la comparaison porte sur l'ensemble des sujets de ces mêmes classes sociales. En ce sens, le fait que la classe moyenne compte 21,2% de sujets de plus ayant un niveau supérieur de développement et 12,2% de sujets de moins ayant un niveau inférieur de développement met en évidence l'importance de l'effet de la classe sociale sur le développement général de la motricité. De plus, l'examen du pourcentage de sujets de la classe sociale moyenne puis inférieure qui obtiennent, selon chaque type de structuration de l'environnement familial, un niveau supérieur de développement général de la motricité montre des écarts si peu importants qu'il devient illusoire de penser trouver là un véritable contrepoids à la différence de 21,2% observée à ce niveau entre les classes moyenne et inférieure. Par contre, la même comparaison faite en tenant compte cette fois des sujets obtenant un niveau inférieur de développement général de la motricité conduit aux observations suivantes:

- les sujets de la classe moyenne dont la structuration est souple sont 45,5% moins nombreux que ceux de structuration aléatoire et 27,3% moins nombreux que ceux de structuration rigide à être caractérisés par un développement général inférieur de la motricité;

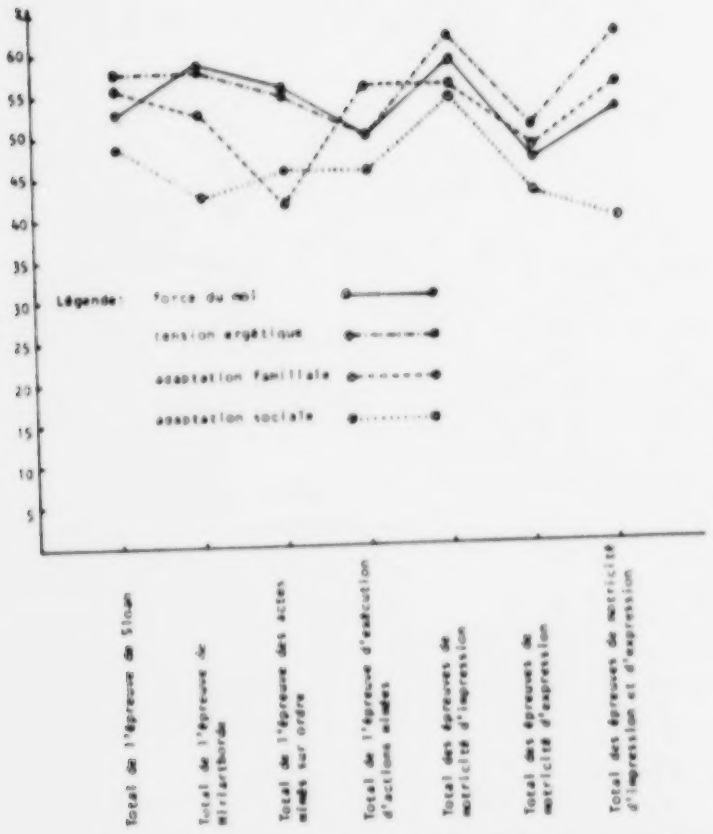
- les sujets de la classe inférieure dont la structuration est souple sont 18,2% moins nombreux que ceux de structuration aléatoire et 9,1% moins nombreux que ceux de structuration rigide à être caractérisés par un développement inférieur.

En conséquence, c'est au niveau de la limitation du nombre de sujets qui démontrent un score inférieur de développement général de la motricité que se situe le contrepoids et c'est la structuration souple qui, le mieux, joue ce rôle.

6. Étude de l'effet des variables de personnalité sur le développement de la motricité

La figure 20, qui représente les fréquences relatives des variables de personnalité par rapport au développement des motricités d'impression et d'expression, appelle certains constats. D'abord, les écarts entre les profils des variables de personnalité sont très peu importants, surtout pour leur rapport avec le total des épreuves de motricité d'impression et celui des épreuves de motricité d'expression; cela laisse présager un impact peu caractéristique de chacune des variables de personnalité sur le développement de la motricité.

Toutefois, le rapport entre les variables de personnalité et le total des épreuves de motricité d'expression, qui est légèrement décalé comparativement à celui de ces mêmes variables avec le total des épreuves de motricité d'impression, laisse supposer que les mères obtenant des scores supérieurs à la médiane aux épreuves de personnalité sont légèrement plus nombreuses à avoir un enfant qui obtient un score supérieur à la médiane aux épreuves de motricité d'impression qu'à celles de motricité d'expression. Dans cette figure, tous les points des profils qui représentent le rapport entre les variables de



NB : Les fréquences obtenues représentent le pourcentage de sujets dont les scores se situent au-dessus de la médiane

Fig. 20 - Fréquences relatives des variables de personnalité par rapport au développement de la motricité

personnalité et les épreuves de développement de la motricité obtiennent une fréquence qui se situe entre 40 et 60%. Pour les enfants dont le score est plus haut que la médiane aux épreuves de motricité, la répartition de ceux dont la mère a obtenu aux épreuves de personnalité un score au-dessus de la médiane et ceux dont la mère a obtenu aux mêmes épreuves un score au-dessous de la médiane est pratiquement équivalente. De fait, aucun des CHI^2 entre les deux ensembles de variables n'est significatif à un niveau de confiance de 95%.

En définitive, rien ne prouve que les variables de personnalité, telles qu'elles ont été circonscrites, agissent directement sur le développement de la motricité. Notre modèle fait cependant ressortir la possibilité, pour l'une d'entre elles, d'influencer de façon indirecte ce type de développement: en effet, la "tension ergétique" de la mère influence le type de structuration de l'environnement familial préconisé et ce dernier joue un rôle important dans le développement de la motricité d'un enfant de cinq ans. En somme, c'est par ce canal, entre autres, que la personnalité de la mère influence le développement de la motricité de son enfant.

CONCLUSION

Cette étude visait à dépasser le constat d'association entre le milieu socio-économico-culturel et le développement de la motricité, mis en évidence dans un certain nombre de travaux, et à rechercher les causes de ces associations. En passant en revue les variables qui conditionnent les parents à adopter tel type de structuration de l'environnement familial plutôt qu'un autre, le déroulement s'est d'emblée situé au coeur d'une problématique d'explication causale qui ne manque certes pas d'intérêt mais où abondent les embûches.

Il faut réunir au moins trois conditions pour que les imputations causales effectuées offrent une certaine garantie. La première concerne les variables indépendantes qui doivent être temporellement antérieures aux variables dépendantes, car la cause, ou la constellation causale, ne peut suivre le phénomène qu'elle prétend expliquer. Par exemple, la médecine ne pourrait faire de l'effet de la cigarette une des causes du cancer du poumon si les expérimentations qu'elle a réalisées n'avaient comporté que des sujets ayant commencé à fumer après l'apparition de la maladie. C'est dans cet esprit que s'est effectuée l'identification des niveaux proximodistal, mésodistal et extérodistal de l'explication causale. Cependant, s'il est relativement facile de déterminer l'antériorité des phénomènes physiques, les uns par rapport aux autres, il en est tout autrement des phénomènes psychosociologiques. L'intrication de ceux-ci avec les nombreuses rétroactions qu'ils entraînent rend cette tâche beaucoup plus délicate et constituerait en elle-même l'objet de toute une étude. Conscient de cette difficulté et des risques que cela comporte, nous avons jugé raisonnable de situer, au moins à titre d'hypothèse, la structuration de l'environnement familial anté-

rieurement au développement moteur de l'enfant, les variables de personnalité ainsi que les valeurs et principes éducatifs antérieurement à la structuration de l'environnement familial, le milieu socio-économico-culturel antérieurement à la formation de la personnalité et à l'adoption de valeurs et principes éducatifs. Une deuxième condition s'avère nécessaire à l'imputation causale: la probabilité mathématique que l'effet observé ne soit pas dû au hasard doit être élevée. Une troisième condition, intimement liée à la précédente, est que le chercheur doit s'assurer que les effets observés ne sont pas la conséquence de variables parasites dont le contrôle constitue habituellement une difficulté majeure.

Un certain nombre de variables parasites relèvent de la situation expérimentale. Même si les précautions d'usage ont été prises, notamment au niveau de l'aménagement des locaux, de la présentation des questionnaires aux parents et des épreuves aux enfants, certains aspects demeurent obscurs. Dans quelle mesure les parents qui appartiennent à des classes sociales différentes ont-ils interprété les questions qui leur étaient posées de la même façon? Dans quelle mesure ont-ils donné des réponses qu'ils jugeaient "socialement désirables"? Dans quelle mesure peut-on affirmer que les enfants des différentes classes sociales auxquels nous nous sommes adressé réagissaient de la même façon à la situation artificielle de tests? Malgré la fidélité et la validité de la plupart des instruments utilisés, ces effets parasites n'en demeurent pas moins réels. Ces difficultés ne sont évidemment pas propres à la présente recherche mais à toutes celles menées sur le terrain, là où il est extrêmement difficile de multiplier les approches de cueillette de données.

D'autres variables parasites sont liées aux sujets et c'est dans la mesure où elles sont contrôlées que l'on peut prétendre effectuer des imputations causales. Pour ce faire, les manuels de psychopédagogie expérimentale proposent plusieurs solutions en rapport avec la constitution de l'échantillon. La fiabilité de ce contrôle varie selon les méthodes qu'utilise le chercheur.

Certes, le meilleur moyen d'éliminer les variables parasites consiste à contrôler de façon systématique les plus importantes puis à constituer les groupes expérimentaux au hasard; mais cette façon de procéder s'avère souvent inapplicable. Pour notre part, nous avons eu recours à deux approches différentes selon les études en cause. L'analyse du rapport entre les classes sociales, les valeurs et principes éducatifs, les variables de personnalité, les types de structuration de l'environnement familial et la variable dépendante "développement de la motricité" a été réalisée à partir d'échantillons appariés permettant en plus de contrôler l'intereffet "classe sociale - structuration de l'environnement familial" et d'annuler l'effet de variables tels l'âge des enfants, leur sexe, l'âge du début de fréquentation de la maternelle et le fait qu'ils aient fréquenté ou non la crèche. Il en a été de même pour l'étude des rapports entre les classes sociales, les valeurs et principes éducatifs, les types de structuration de l'environnement familial et les variables de personnalité. Les groupes appariés offrent un contrôle satisfaisant des variables impliquées, mais leur nombre ne peut qu'être restreint; ceci réduit la fiabilité de cette procédure. Quant à l'étude des rapports entre le milieu socio-économico-culturel, les valeurs et principes éducatifs et la structuration de l'environnement familial, elle a été menée auprès d'un échantillion sélectionné au hasard sans en avoir au préalable contrôlé les variables parasites possibles. Toutefois, un contrôle postfactum de ces variables[1] a été effectué: il s'est avéré qu'elles avaient peu d'effet sur les variables dépendantes. Mais au-delà du contrôle des variables parasites, se pose le problème de la connaissance de celles-ci, à savoir qu'il est toujours possible que nous n'ayons pas songé à vérifier une variable parasite importante.

---

[1] Il s'agit de l'âge et du sexe des enfants, de l'âge du début de la fréquentation de l'école maternelle, du fait qu'ils aient ou non fréquenté une crèche, de l'âge des parents, de leur nationalité, du fait que la mère travaille ou non à l'extérieur du foyer.

Intimement lié au problème de la causalité survient celui du choix des variables dépendantes. Deux démarches sont possibles. La première, inductive, consiste à faire un inventaire exhaustif des facteurs susceptibles d'expliquer un phénomène, de les mettre systématiquement à l'épreuve des faits, puis de coordonner les résultats de manière à en dégager un modèle théorique. La puissance de ce modèle réside dans l'exhaustivité des variables que le chercheur met à l'épreuve des faits, réduisant ainsi progressivement la possibilité d'hypothèses alternatives. La seconde, déductive, consiste à partir d'un modèle théorique, c'est-à-dire d'un réseau conceptuel explicatif, à déduire de ce réseau des hypothèses rendant intelligible le phénomène à expliquer, à construire des observables en rapport avec ces hypothèses et à les mettre à l'épreuve des faits. Les relations observées peuvent alors être réinsérées dans le modèle, ce qui ajoute à sa puissance.

Si par leur aboutissement ces deux démarches (inductive et déductive) s'équivalent, la seconde a l'avantage de permettre, dès le point de départ, la prise en considération d'un réseau de facteurs intelligibles réduisant ainsi la possibilité que les résultats obtenus relèvent du hasard ou de variables parasites. Pour notre part, nous avons utilisé tantôt la démarche inductive, tantôt la démarche déductive doublée de la démarche inductive.

C'est à partir de modèles théoriques qui rendent intelligibles le développement de la motricité, ou certains de ces aspects, qu'ont été dégagées les caractéristiques mésologiques permettant d'expliquer l'association "milieu socio-économico-culturel - développement de la motricité". L'analyse des modèles de Bruner, de Hebb et, de façon plus particulière, de Piaget nous a conduit à formuler l'hypothèse que le type de structuration de l'environnement familial préconisé constitue une variable intermédiaire importante pour expliquer les différences de développement de la motricité observées dans divers milieux. À cette approche déductive s'est ajoutée une démarche inductive par la mise à l'épreuve d'autres facteurs susceptibles d'expliquer ce phénomène. Quant aux variables

qui conditionnent l'adoption d'un type de structuration de l'environnement familial plutôt qu'un autre, elles furent choisies de façon empirique.

Le niveau de fiabilité des imputations causales qui découlent de cette étude diffère selon les aspects traités. Aussi, c'est en tenant compte de ces réserves qu'il convient de parcourir la synthèse qui suit.

En déterminant ce qui conditionne l'adoption d'un type particulier de structuration de l'environnement familial, notre modèle a permis de mettre en évidence deux chaînes d'imputation causale qui sont particulièrement caractéristiques. L'une se rapporte à la structuration souple, l'autre à la structuration rigide. La chaîne se rapportant à la structuration souple comprend deux volets. Le premier volet, dont l'impact semble plus important que le second, met en valeur une forte probabilité pour que les parents qui adoptent une structuration de l'environnement familial à prédominance souple choisissent des valeurs et principes éducatifs de type "initiative" et pour que ces parents appartiennent à un milieu socio-économico-culturel supérieur ou moyen. De plus, la probabilité pour que les parents de la classe sociale moyenne sélectionnent prioritairement des valeurs et principes de type "initiative" étant plus faible que celle des parents de la classe supérieure, il faudrait s'attendre à ce que les parents de la classe supérieure adoptent plus massivement que ceux de la classe moyenne une structuration de type souple, ce qui est effectivement le cas. Enfin, il est apparu que l'annulation de l'effet de la classe sociale sur la structuration de l'environnement familial avait pour conséquence la suppression de l'effet des valeurs et principes éducatifs sur cette structuration. Ce constat confirme l'antériorité temporelle des valeurs et principes éducatifs par rapport à la structuration de l'environnement familial et infirme par la même occasion l'hypothèse "alternative" que les premiers soient la rationalisation des pratiques éducatives. En vertu des principes d'antériorité des phénomènes, tout se passe comme si l'intériorisation des conditions de vie des parents des classes

sociales supérieure et moyenne les amenait à adopter une vision relativement semblable de la réalité, que cette vision particulière entrainait l'adoption d'une communauté d'aspirations, de désirs que représentent les valeurs et principes éducatifs de type "initiative", et que cette communauté de désirs les poussait à adopter une structuration de l'environnement familial à prédominance souple.

À ce premier volet s'en ajoute un second où, indépendamment de l'appartenance à une classe sociale, l'adoption de la structuration de l'environnement familial à prédominance souple apparaît modulée par la "tension ergétique" des mères, laquelle est elle-même influencée par leur "force du moi". À cet égard, notre modèle fait ressortir qu'il y a une probabilité mathématique élevée pour que les mères qui présentent une forte tendance à la stabilité émotionnelle soient aussi détendues, calmes, sereines et que celles-ci soient enclines à adopter une structuration de l'environnement familial à prédominance souple.

La chaîne d'imputation causale qui se rapporte à la structuration de l'environnement familial à prédominance rigide se caractérise par la forte probabilité pour que les parents qui adoptent ce type de structuration choisissent prioritairement des valeurs et principes éducatifs de type "conformisme" et pour que ceux-ci appartiennent à la classe sociale inférieure. De plus, puisque l'annulation de l'effet de la classe sociale sur la structuration de l'environnement familial rend non significatif l'effet des valeurs et principes éducatifs sur la structuration de l'environnement, il nous est apparu que l'argumentation qui prévaut concernant le volet mésologique expliquant l'adoption de la structuration souple s'applique également ici. Il faut toutefois souligner que les variables de personnalité circonscrites dans notre modèle ne sont pas en mesure de "moduler" de façon significative cette explication mésologique de l'adoption de la structuration rigide.

Quant à la structuration à prédominance aléatoire, si elle est plus adoptée lorsque les parents choisissent prioritairement des valeurs et principes éducatifs de type "initiative", elle n'est toutefois significativement retenue par aucune des classes sociales qui privilégient ce type de valeurs et principes éducatifs. Ainsi, certaines variables intermédiaires, dont notre modèle n'a pas tenu compte, font que des parents appartenant à la même classe sociale et privilégiant le même type de valeurs et principes éducatifs adoptent pour certains, une structuration aléatoire et pour d'autres, une structuration souple. De façon plus générale, se pose le problème d'un inventaire exhaustif des variables sous-jacentes à une explication mésologique de l'adoption d'un type particulier de structuration de l'environnement familial.

Le noeud de cette étude a consisté à évaluer dans quelle mesure la structuration de l'environnement familial constitue une variable intermédiaire permettant d'expliquer les différences de développement de la motricité observées entre les enfants de classes sociales différentes. Pour ce faire, il a d'abord fallu analyser l'effet des divers types de structuration de l'environnement familial sur ce développement dont nous avons considéré trois aspects: celui du développement général de la motricité, celui de la motricité d'impression et celui de la motricité d'expression.

Dans la mesure où il est justifié de distinguer des capacités motrices d'impression et des capacités motrices d'expression (au sens précis attribué à ces mots) et dans la mesure où les épreuves choisies donnent une évaluation correcte de ces capacités, il est maintenant possible de faire un certain nombre d'affirmations.

Cette recherche fait clairement ressortir que, quelle que soit la classe sociale considérée, les sujets de structuration à prédominance aléatoire présentent le moins bon développement général de la motricité. Par contre, la situation devient plus ambiguë pour les structurations souple et rigide. Des résultats contradictoires provenant de l'analyse factorielle

des rangs et de celle des CHI^2 nous ont en quelque sorte conduit à reprendre l'étude en ne retenant, cette fois, que les sujets se situant aux extrémités de l'échelle des rendements. Ce dernier examen a fait ressortir que la structuration à prédominance souple est plus propice au développement général de la motricité que la structuration à prédominance rigide, confirmant ainsi le résultat obtenu à l'analyse factorielle des rangs et infirmant par le fait même celui de l'analyse des CHI^2. Si l'on considère ces résultats à la lumière du modèle théorique qui sous-tend nos hypothèses, d'une part, tout se passe comme si, lorsque le milieu familial favorise, par ses pratiques éducatives, à la fois la stabilité de l'environnement de l'enfant et la diversité des expériences (structuration souple), l'enfant obtenait un meilleur développement général de la motricité. D'autre part, l'adoption d'une structuration mettant l'accent sur la stabilité de l'environnement familial au détriment de la diversité des expériences (structuration rigide) paraît nettement plus favorable au développement général de la motricité qu'une structuration mettant l'accent sur la multiplicité des déséquilibres au détriment de l'insertion de ces déséquilibres dans un cadre offrant une certaine régularité (structuration aléatoire). Ainsi, la régularité de l'environnement prend le pas sur la multiplicité des expériences mais, lorsque cette régularité a pour effet de restreindre de façon importante l'expérience de l'enfant, elle devient aussi défavorable au développement moteur que les pratiques éducatives aléatoires. Notamment, le fait de défendre à l'enfant de jouer dehors après l'école est significativement défavorable au développement de la motricité.

Relativement à l'effet de la structuration de l'environnement familial sur le développement de la motricité d'impression, il apparaît qu'une structuration mettant l'accent sur la multiplicité des expériences, des "déséquilibres", au détriment de leurs insertions dans un cadre cohérent, stable constitue la situation la plus défavorable. Bien que la pratique souple à l'égard des jeux "parents-enfant" soit, parmi celles que nous avons étudiées, la plus favorable au développement de

la motricité d'impression, ni l'effet de la structuration souple ni celui de la structuration rigide ne sont significatifs. D'autres hypothèses, sur lesquelles nous reviendrons, devront être mises à l'épreuve des faits pour rendre compte de ce qui favorise ce type de développement.

Le développement de la motricité d'expression s'avère le moins influencé négativement par la structuration de l'environnement familial à prédominance aléatoire. Alors que l'effet de la structuration rigide n'est pas significatif, c'est au niveau du développement de la motricité d'expression que, conformément à l'hypothèse générale, les enfants dont le milieu est à la fois stable, cohérent et favorable à des expériences nouvelles, obtiennent les meilleurs résultats. C'est donc ce type de développement que notre modèle explique le mieux et c'est à ce niveau que la variable intermédiaire "structuration de l'environnement familial" devrait mieux rendre compte des écarts de développement entre classes sociales. Ce n'est cependant que l'examen de l'effet des différentes classes sociales sur les types de développement de la motricité, après avoir annulé l'effet de la structuration de l'environnement sur ces mêmes types de développement, qui permet de le vérifier.

Effectivement, il ressort que c'est au niveau du développement de la motricité d'expression que la structuration de l'environnement familial joue le plus pleinement son rôle de variable intermédiaire. En effet, si, malgré le fait que la structuration souple caractérise à la fois la classe sociale supérieure et un bon développement de ce type de motricité, la relation "classe supérieure - développement de la motricité d'expression" n'apparaît pas significative lorsqu'est annulé l'effet de la structuration, c'est en raison de la puissance même de cette variable intermédiaire. À un moindre niveau, en comparant les sujets des classes sociales moyenne et inférieure qui ont obtenu soit les meilleurs, soit les plus faibles scores au niveau du développement général de la motricité, il est apparu que l'adoption de la structuration de l'environnement familial à prédominance souple est de nature à réduire

l'écart de ce type de développement entre ces classes sociales, par rapport à celui observé lorsque les types de structurations sont confondus.

Ainsi, l'adoption d'une structuration de l'environnement familial à prédominance souple, relative à la réglementation des principaux moments de la vie d'un enfant de cinq ans lorsqu'il est à la maison, devient une variable intermédiaire relativement puissante pour expliquer les écarts de développement entre les classes sociales au niveau de la motricité d'expression et, dans une moindre mesure, au niveau du développement général de la motricité. Cependant, l'impact de la structuration de l'environnement familial paraît beaucoup moins important en regard du développement de la motricité d'impression. L'effet résiduel que laisse transparaître, pour ce type de développement, la structuration de l'environnement familial sur les classes sociales supérieure et inférieure est significatif à un niveau de confiance de 99%. Cet effet résiduel transparaît aussi sur les valeurs et principes éducatifs de type "initiative" qui, rappelons-le, sont intimement liés à la classe sociale supérieure. Tout cela conduit à chercher d'autres hypothèses pour expliquer les différences observées à ce niveau.

La variable "pratique par les parents d'activités sportives" représente une amorce d'alternative. En effet, la pratique d'activités sportives par les parents et surtout le fait que les enfants accompagnent leurs parents lors de ces activités constituent des situations favorables au développement de la motricité d'impression. On peut penser que ces situations procurent à l'enfant non seulement de nombreuses occasions de développer son goût pour ce genre d'activités, mais aussi de nombreuses occasions d'en faire l'expérience. Dans le même sillage, il serait fort intéressant, pour les mettre ensuite à l'épreuve des faits, de faire un inventaire exhaustif des pratiques éducatives familiales qui, hypothétiquement, développent le goût des enfants pour les activités motrices d'impression ou favorisent la prise de contact avec ces mêmes activités. Quant aux variables de personnalité retenues dans notre

modèle, elles n'ont pas constitué une hypothèse alternative valable puisque aucune relation significative n'a été enregistrée avec le développement de la motricité. Ceci ne signifie toutefois pas que d'autres variables de ce type ne pourraient pas correspondre à des éléments explicatifs valables.

Si l'on rapproche les résultats de cette recherche sur le développement de la motricité d'impression et d'expression à celle de Pourtois (1979), relative à l'adaptation scolaire et au développement de l'intelligence, ainsi qu'à celle de Lautrey (1980), également en rapport avec le développement de l'intelligence, on ne peut qu'être très sensible à l'impact des pratiques éducatives familiales sur le devenir de l'enfant. Sans négliger l'influence des pratiques éducatives scolaires, où des études de ce genre pourraient être réalisées, il paraît fortement souhaitable que des actions auprès des parents soient menées. Des recherches actions comme celles du groupe ARPÈGE à Toulouse ou celles du département des études et des recherches psychopédagogiques à Mons apparaissent aller dans ce sens.

Deux axes de recherches semblent particulièrement porteurs de changement dans les pratiques éducatives familiales et, de façon plus générale, dans les relations parents-école: celui de la formation des enseignants et celui de la formation à l'éducation familiale.

Dans la mesure où l'on ne considère pas l'enseignant comme un simple technicien de la transmission des savoirs, mais comme un intervenant dans la situation éducative pluriréférenciée, il devient nécessaire de concevoir une formation de maîtres permettant de remplir ce rôle. C'est en ce sens que R. Monnier, sous la direction de J. Burion et de J.-P. Pourtois (1983), expérimente une série d'activités dont la finalité est de faire de l'enseignant un "dynamiseur socio-culturel entre le milieu scolaire et le milieu familial" (p. 3). Ce programme a deux objectifs généraux complémentaires:

". Former un nouveau type d'enseignant, soucieux d'allier les normes culturelles de l'école et les apports scientifiques du milieu de vie de l'enfant;

. Enrichir les relations enseignants-parents en dotant les enseignants de demain de moyens qui favorisent les échanges par l'intensification de la concertation sur les attitudes et les comportements éducatifs". (p. 3)

Si la société prévoit des formations pour à peu près toutes les sphères de l'activité humaine, il est surprenant de constater qu'il n'existe pratiquement pas de lieu à notre connaissance où on peut apprendre à être parent. Pourtant, c'est une activité très importante où beaucoup d'énergie est investie. Il importe donc de mener des actions en ce sens.

ANNEXE 1

DIRECTIVES ET QUESTIONNAIRE DE LAUTREY

Madame, Monsieur,

L'éducation des enfants pose bien des problèmes et, si nous avons tous des opinions sur ce qui est le plus souhaitable dans ce domaine, il faut reconnaître que nous avons peu de connaissances scientifiques. Pour tenter de mieux comprendre ces questions, monsieur Daniel Hade, chercheur canadien, sous la direction du professeur Jean Le Camus de l'Université de Toulouse-Le-Mirail, entreprend une enquête auprès des parents. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes adressé à vous, par l'intermédiaire de l'école que fréquente votre enfant, pour vous demander de remplir le questionnaire ci-joint. Toutefois, nous vous demandons auparavant de lire attentivement les précisions et les recommandations qui suivent.

L'éducation des enfants est un problème trop vaste pour être traité entièrement dans une étude de ce genre. Nous nous sommes donc volontairement limités à quelques aspects seulement. Ceci explique que des questions qui, à juste titre, vous paraissent importantes n'apparaissent pas ici, tandis que nous en posons d'autres qui vous sembleront sans grand intérêt. Nous vous prions cependant de bien vouloir nous faire confiance et de **répondre dans la mesure du possible à toutes les questions posées**.

Pour les mêmes raisons, il n'est pas possible de parler de l'éducation en général. On ne procède pas de la même façon avec un enfant de 3 ans et un enfant de 10 ans. Aussi toutes

nos questions ont-elles trait à votre façon de faire avec votre enfant de 5-6 ans (celui qui vous a remis le questionnaire). Lorsque nous parlerons de "l'enfant" dans le questionnaire, il s'agira toujours de cet enfant précis.

Pour répondre à une question, vous aurez toujours à choisir entre plusieurs réponses que nous vous proposons. Il est vraisemblable que, souvent, vous ne trouverez pas parmi les réponses proposées celle qui vous aurait exactement convenu. Dans ce cas, vous devez choisir la réponse qui se rapproche le plus de votre façon de faire. **Même en cas d'hésitation, choisissez une seule réponse par question**.

Dans le domaine de l'éducation, il y a souvent, pour des raisons de temps ou autres, une assez grande différence entre ce que l'on souhaiterait faire et ce que l'on fait réellement. **Nous vous demandons ici de dire très sincèrement ce que vous faites réellement, même si vous pensez que ce n'est pas forcément le plus souhaitable**.

Pour vous y aider, nous avons fait en sorte que la plupart des questions portent sur de petits problèmes de la vie quotidienne, à propos desquels il vous sera facile de déterminer ce que vous faites réellement.

À chaque question posée, nous vous proposons une série de réponses possibles, numérotées 1, 2, 3, etc., sans aucun ordre de valeur, l'une en-dessous de l'autre. Pour répondre, il vous suffira de bien lire d'abord toute la série des réponses possibles, de choisir celle qui vous convient le mieux puis d'inscrire enfin le numéro correspondant dans la case réservée à cet effet.

Exemple: réponse à la question B, si la maman a moins de 25 ans et le papa de 30 à 34 ans

B- Âge des parents

1. Moins de 25 ans.
2. De 25 à 29 ans.
3. De 30 à 34 ans.
4. De 35 à 39 ans.
5. 40 ans et plus.

le papa 3

la maman 1

Lorsque vous aurez répondu, mettez le questionnaire dans l'enveloppe prévue à cet effet, cachetez-la et confiez-la à l'enfant pour qu'il la remette à l'instituteur. **Vos réponses demeureront rigoureusement confidentielles**. L'enveloppe ne sera ouverte que par le responsable de la recherche qui dépouillera et étudiera les questionnaires. Les résultats seront uniquement statistiques et il ne sera jamais fait état d'aucun nom. Si nous vous demandons votre nom et votre adresse, c'est afin de pouvoir éventuellement vous écrire pour solliciter d'autres renseignements, ou suivre la destinée scolaire de votre enfant. Il s'agit d'un travail scientifique auquel vous pouvez répondre en toute confiance.

Seule l'exactitude de vos réponses pourra nous permettre de tirer des enseignements utiles de cette enquête.

Nous espérons que ce questionnaire aura été pour vous une occasion de réfléchir à vos propres attitudes éducatives. En vous remerciant très vivement, nous vous prions d'agréer, madame, monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

Daniel Hade
Responsable de la recherche

QUESTIONNAIRE

1- Nom et prénoms de l'enfant _____

2- Sexe de l'enfant _____

1. Masculin
2. Féminin

3- Date de naissance de l'enfant

Jour _____ Mois _____ Année _____

4- Depuis quel âge fréquente-t-il l'école maternelle? _____

1. Depuis l'âge de 2 ans.
2. Depuis l'âge de 3 ans.
3. Depuis l'âge de 4 ans.
4. Depuis l'âge de 5 ans.

5- Votre enfant a-t-il fréquenté une crèche? _____

1. Oui
2. Non

6- Nom et adresse des parents[1]

M. ou Mme _____

Adresse _____

7- Nom de l'école fréquentée _____

_____

1 Dans cette question de même que dans les suivantes, lorsque nous parlons des "parents", du "père" ou de la "mère", il s'agit des personnes qui ont actuellement la charge de l'enfant.

8- Âge des parents

1. Moins de 25 ans.
2. De 25 à 29 ans.
3. De 30 à 34 ans.
4. De 35 à 39 ans.
5. 40 ans et plus.

le papa _____

la maman _____

9- Nationalité des parents _____

10- Profession des parents

Inscrivez dans la case réservée à chacun des deux parents le numéro qui désigne, dans la liste ci-après, la catégorie professionnelle à laquelle il appartient. Par exemple, si le père est tourneur (ouvrier qualifié), vous inscrivez dans la case qui lui est réservée 12; si la mère est sténodactylo (employée de bureau), vous inscrivez 9. Dans la mesure du possible, faites ensuite la même chose avec la profession qu'exerçaient ou qu'exercent encore le grand-père paternel et le grand-père maternel de l'enfant.

le papa _____

la maman _____

le grand-père paternel _____

le grand-père maternel _____

1. Agriculteurs (propriétaires exploitants, fermiers, métayers non salariés).
2. Salariés agricoles (ouvriers et assimilés). Les techniciens sont à classer en 8 et les personnels d'encadrement en 11.
3. Chefs d'entreprises industrielles employant plus de 5 salariés et "gros commerçants" (employant au moins 3 salariés).

4. Artisans (travailleurs indépendants ou employant au plus 5 salariés).
5. Petits commerçants (employant moins de 3 salariés).
6. Professions libérales (exemples: médecins, notaires, architectes, experts-comptables).
7. Cadres supérieurs (administratifs et commerciaux), professeurs (et personnes exerçant des professions intellectuelles de même niveau), ingénieurs...
8. Cadres moyens (administratifs ou autres), instituteurs, travailleurs des services médicaux et sociaux, techniciens...
9. Employés de bureau et des transports.
10. Employés de commerce (vendeurs, voyageurs de commerce salariés...).
11. Contremaîtres et assimilés.
12. Ouvriers qualifiés (P1, P2, P3...).
13. Ouvriers spécialisés (OS1, OS2...).
14. Manoeuvres.
15. Personnels de service (exemples: employés de maison, femmes de ménage, chauffeurs de taxi, garçons de café, ouvreuse de cinéma...).
16. Autres professions (exemples: artistes et sportifs professionnels).
17. Personnels de l'armée et de la police (sauf les cadres, à partir du grade d'officier, qui sont à classer en 7).
18. Personnes actuellement sans profession mais en ayant exercé une dans le passé ou devant en exercer une prochainement (entre autres, les mères de famille qui ont quitté une profession pour s'occuper de leur ménage).
19. Personne sans profession (en particulier, mères de famille s'étant toujours consacrées à leur ménage).

11- Niveau d'étude des parents

Indiquez, pour chacun des deux parents, dans la case qui est réservée à chacun d'eux, le numéro qui désigne le niveau d'études le plus élevé que chacun a atteint. En cas

d'études faites hors de France, indiquez le niveau à peu près équivalent.

le papa _____

la maman _____

1. Études primaires sans le certificat.
2. Certificat d'études primaires.
3. Études professionnelles d'ouvrier ou employé qualifié (CAP, BEI, BEC).
4. Premier cycle de l'enseignement secondaire (avec ou sans le brevet).
5. Second cycle de l'enseignement secondaire (avec ou sans le baccalauréat).
6. Niveau d'études de technicien ou de technicien supérieur (branches: agricole, industrielle, commerciale, administrative...).
7. Études supérieures (université, école supérieure d'ingénieurs ou de cadres commerciaux).

12- Combien de pièces principales comporte votre logement?

Écrivez le nombre qui convient - en comptant la cuisine - sans tenir compte des sanitaires, dégagements, garages, débarras. _____

13- Combien de personnes vivent habituellement dans votre logement?

Inscrivez bien le nombre qui convient dans chaque case.

Au total _____

dont grandes personnes _____

dont enfants et adolescents _____

14- Combien avez-vous d'enfants (y compris ceux qui ne vivent plus à la maison)? _____

15- Quel est le rang de celui-ci?[a]

Inscrivez 1 s'il est enfant unique ou s'il est l'aîné, 2 s'il est second,... _____

16- L'heure du lever _____

1. Vous avez fixé une heure assez précise pour le lever mais vous acceptez de la changer à certaines occasions (par exemple votre enfant s'est couché tard la veille).
2. Il arrive souvent que votre enfant se lève à des heures irrégulières (soit parce que vous le laissez libre à ce sujet, soit parce qu'il ne tient pas compte de votre directive).
3. Vous avez fixé une heure assez précise pour le lever et votre enfant la respecte de façon ponctuelle.

17- Comment faites-vous quand vous lui achetez des vêtements? _____

1. La plupart du temps, vous lui laissez choisir ce qu'il veut.
2. En général, c'est vous qui choisissez pour lui.
3. Vous discutez avec lui de ses choix, mais c'est finalement vous qui décidez.

18- Se déchausse-t-il pour entrer dans l'appartement? _____

1. Il quitte presque toujours ses chaussures en entrant (soit spontanément, soit parce que vous le lui dites chaque fois).

---

[a] Rappelons qu'il s'agit de l'enfant qui vous a remis le questionnaire.

2. Cela dépend des circonstances. Par exemple, il quitte ses chaussures lorsqu'il fait mauvais dehors, mais il les garde lorsqu'il fait beau.
3. Il garde presque toujours ses chaussures lorsqu'il entre.

19- Les jeux dehors au retour de l'école _____

1. En général, vous laissez votre enfant libre d'aller jouer dehors une fois qu'il est rentré de l'école.
2. Vous lui permettez d'aller jouer dehors une fois qu'il est rentré de l'école mais à condition qu'il vous demande d'abord la permission.
3. En général, vous ne laissez pas votre enfant jouer dehors une fois qu'il est rentré de l'école.

20- Les jeux dans la maison _____

1. Il arrive assez souvent à votre enfant de jouer en dehors des endroits que vous avez fixés parce que vous avez accepté, à certaines conditions (par exemple, s'il joue à des jeux calmes).
2. Il joue uniquement dans les endroits que vous avez fixés pour cela (par exemple, ce peut être sa chambre, le couloir ou une pièce quelconque).
3. Il joue n'importe où dans l'appartement (soit parce que vous le laissez libre à ce sujet, soit parce qu'il ne tient pas compte de votre directive).

21- Usage du téléviseur _____

1. Vous avez fixé un certain nombre d'heures ou d'émissions de télévision que votre enfant a le droit de regarder et en général il s'y conforme.
2. Votre enfant regarde la télévision quand ça lui plaît (soit que vous le laissez libre à ce sujet, soit parce qu'il ne tient pas compte de votre directive).
3. Vous avez fixé un certain nombre d'heures ou d'émissions de télévision que votre enfant a le droit de

regarder mais vous permettez assez souvent des exceptions (par exemple une émission particulièrement intéressante).

22- Les jeux "parents-enfant" _____

1. Vous acceptez souvent de jouer avec votre enfant, mais à certaines conditions (par exemple, lorsque vous n'êtes pas en train de réaliser une activité importante).
2. Vous jouez avec votre enfant presqu'à toutes les fois qu'il en manifeste le désir.
3. Vous jouez rarement avec votre enfant (soit que vous n'en n'ayez pas le temps, soit que vous n'en manifestiez pas le goût).

23- Le rangement des jouets _____

1. Votre enfant laisse souvent traîner ses jouets après s'en être servi (la plupart du temps, c'est vous qui les rangez).
2. Il range à peu près toujours ses jouets après s'en être servi (soit de lui-même, soit parce que vous le lui rappelez chaque fois).
3. En principe, il range ses jouets après s'en être servi mais vous permettez assez souvent des exceptions (par exemple s'il doit les utiliser de nouveau au cours de la journée).

24- Peut-il interrompre la conversation des adultes? _____

1. Vous lui avez appris à ne pas intervenir dans la conversation des adultes et, en général, il respecte cette façon de faire.
2. Il peut intervenir seulement si ce qu'il a à dire est en rapport avec la conversation.
3. Il peut intervenir comme il veut dans la conversation des adultes.

25- Peut-il utiliser des ciseaux? _____

1. Vous évitez qu'il utilise les ciseaux, car vous trouvez cela dangereux.
2. Il se sert de ciseaux, mais à certaines conditions (par exemple en votre présence, ou en utilisant des ciseaux à bouts ronds).
3. Il utilise les ciseaux comme il veut.

26- Peut-il se servir d'allumettes? _____

1. Il utilise les allumettes, mais seulement dans certaines circonstances (par exemple en votre présence).
2. Vous ne le laissez pas allumer les allumettes car vous trouvez cela trop dangereux.
3. Il utilise les allumettes comme il veut.

27- Attitude à l'égard des activités scolaires _____

1. Je ne favorise pas de façon particulière la réalisation d'exercices de préécriture, de prélecture ou de pré calcul à la maison.
2. Votre enfant doit réaliser à la maison des exercices de préécriture, de prélecture ou de précalcul et, en général, il s'y conforme.
3. J'encourage mon enfant dans les productions de préécriture, de prélecture ou de précalcul qu'il réalise spontanément à la maison sans pour autant l'obliger à en réaliser.

28- L'heure du repas du soir _____

1. Votre repas du soir se prend habituellement à la même heure, mais des circonstances particulières font qu'il peut être déplacé (par exemple un membre de la famille a particulièrement faim).
2. L'heure du repas du soir est très variable (soit parce qu'il n'y a pas de règle à ce sujet, soit à cause de

l'irrégularité des horaires de travail des membres de la famille).
3. Votre repas du soir se prend généralement toujours à la même heure.

29- Au repas, l'enfant doit-il manger de tout? _____

1. Votre enfant ne mange que les aliments qu'il aime (soit parce que vous le laissez libre à ce sujet, soit parce qu'il ne tient pas compte de votre exigence).
2. Au repas, vous exigez que votre enfant mange de tout ce que vous avez préparé et, en général, il s'y conforme.
3. Habituellement, vous exigez que votre enfant mange de tout ce que vous avez préparé mais vous acceptez certaines exceptions (par exemple pour certains aliments que votre enfant n'aime particulièrement pas).

30- Doit-il vider son assiette? _____

1. Vous exigez que votre enfant vide son assiette et, en général, il s'y conforme.
2. Habituellement, vous exigez que votre enfant vide son assiette mais vous acceptez certaines exceptions (par exemple lorsqu'il s'agit d'un mets qu'il n'aime pas).
3. En général, votre enfant ne vide pas son assiette (soit parce que vous le laissez libre à ce sujet, soit parce qu'il ne tient pas compte de votre directive).

31- Peut-il se servir lui-même à table? _____

1. Il se sert lui-même comme il veut.
2. Il se sert habituellement seul, sauf pour certaines choses délicates, avec lesquelles vous craignez qu'il fasse des dégâts.
3. Il ne se sert seul qu'exceptionnellement. C'est presque toujours vous qui le servez.

32- Les discussions à table _____

1. Il parle lorsque ce qu'il a à dire est en rapport avec la conversation ou lorsqu'il a quelque chose d'intéressant à raconter.
2. Dans la mesure du possible, vous essayez d'éviter qu'il parle pendant le repas.
3. Vous le laissez parler autant qu'il veut à table, même si ce qu'il dit n'est pas intéressant.

33- Peut-il avoir des jouets à table? _____

1. Vous ne permettez pas que votre enfant apporte des jouets à table et, en général, il s'y conforme.
2. Votre enfant apporte des jouets à table quand il le désire (soit parce que vous le laissez libre à ce sujet, soit parce qu'il ne tient pas compte de votre directive).
3. Habituellement, vous ne permettez pas qu'il apporte des jouets à table mais, dans certaines circonstances, il peut le faire.

34- Se déplace-t-il pendant les repas? _____

1. Vous lui permettez de se déplacer assez souvent pendant le repas, à condition qu'il vous demande d'abord la permission.
2. Il sort fréquemment de table pendant le repas (soit parce que vous le laissez libre de le faire, soit parce qu'il ne tient pas compte de votre interdiction).
3. En général, il ne sort pas de table avant que le repas soit terminé.

35- Bain ou grande toilette _____

1. En général, votre enfant ne prend pas son bain ou ne fait pas sa grande toilette à des moments fixes (soit parce qu'il n'y a pas de règle à ce sujet, soit parce qu'il ne tient pas compte de votre directive).

2. Vous avez fixé des moments où votre enfant doit prendre son bain ou faire sa grande toilette et, en général, il s'y conforme.
3. Votre enfant prend son bain ou fait sa grande toilette à des moments fixes mais vous acceptez les exceptions (par exemple, on remettra la grande toilette à un autre moment si l'enfant est fatigué).

36- Le rangement des vêtements _____

1. Il range à peu près toujours ses vêtements après les avoir enlevés (soit de lui-même, soit parce que vous le lui rappelez chaque fois).
2. En principe, votre enfant range ses vêtements après les avoir enlevés, mais vous permettez assez souvent des exceptions (par exemple, si les vêtements doivent être mis au lavage le lendemain).
3. Il laisse souvent traîner ses vêtements après les avoir enlevés (la plupart du temps, c'est vous qui les rangez).

37- L'heure du coucher _____

1. Il arrive assez souvent à votre enfant de se coucher à des heures variables (soit parce que vous le laissez libre à ce sujet, soit parce qu'il ne tient pas compte de votre directive).
2. Vous avez fixé une heure assez précise pour le coucher de votre enfant, mais vous acceptez de la changer à certaines occasions (par exemple, lorsqu'il n'y a pas de classe le lendemain).
3. Vous avez fixé une heure assez précise pour le coucher et votre enfant la respecte de façon ponctuelle.

38- Les activités de week-end _____

1. Vos activités sont assez variables mais, dans la mesure du possible, vous prévoyez ce que vous allez faire pour le week-end.

2. Vos activités ne sont pas très variées (soit parce que vous restez la plupart du temps chez vous, soit parce que vous allez toujours au même endroit).
3. Vos activités sont assez variables et, en général, imprévisibles.

39- Les déplacements pendant les vacances _____

1. Vous vous déplacez rarement. Lorsque vous allez quelque part, vous avez tendance à vous y fixer.
2. Vous vous déplacez beaucoup, vous restez rarement longtemps au même endroit.
3. Vous vous déplacez assez souvent, mais vous cherchez à bien connaître un endroit et ses environs avant de changer.

40- Vous considérez-vous (les parents) comme ordonnés?_____

1. Plutôt ordonnés.
2. Plutôt désordonnés.
3. Mi-ordonnés, mi-désordonnés.

41- D'une manière générale, a-t-on chez vous une vie régulière? _____

1. Vous avez peu d'habitudes et, chez vous, la vie n'est guère organisée d'avance, soit parce que vous n'aimez pas cela, soit parce que vous ne pouvez pas faire autrement.
2. Vous avez une vie très régulière. Vous tenez à vos habitudes et, chez vous, on respecte certains horaires (par exemple pour le repas, la toilette...).
3. Il y a bien chez vous certains horaires, certaines habitudes, mais on y fait assez souvent des entorses lorsque les circonstances s'y prêtent.

42- Votre enfant respecte-t-il spontanément les règles de vie que vous avez établies? _____

1. Il les respecte presque toujours spontanément, sans qu'on ait à les lui rappeler.
2. Il les respecte assez souvent de lui-même, mais il faut tout de même les lui rappeler un certain nombre de fois.
3. Il faut les lui rappeler presque chaque fois.

43- Pratiquez-vous (le papa ou la maman) des activités sportives dans un club organisé (football, rugby, tennis, alpinisme, natation, vélo, conditionnement physique, randonnée pédestre...)?

le papa _____
la maman _____

1. Environ 5 fois par mois et plus.
2. Environ 3 ou 4 fois par mois.
3. Environ 1 ou 2 fois par mois.
4. Je ne pratique pas d'activités sportives dans un club organisé.

44- Pratiquez-vous (le papa ou la maman) des activités sportives dans un cadre non organisé (football, rugby, tennis, alpinisme, natation, vélo, conditionnement physique, randonnées pédestre...)?

le papa _____
la maman _____

1. Environ 5 fois par mois et plus.
2. Environ 3 ou 4 fois par mois.
3. Environ 1 ou 2 fois par mois.
4. Moins de 1 fois par année.

45- Lorsque vous (le papa ou la maman) pratiquez des activités sportives, votre enfant vous accompagne-t-il?

le papa _____
la maman _____

1. Toujours ou presque.
2. Environ 1 fois sur 2.
3. Environ 1 fois sur 4.
4. Jamais ou presque.

46- Nous avons énuméré ici un certain nombre de qualités que l'on peut souhaiter trouver chez un enfant. Choisissez les trois qui vous paraissent les plus importantes et indiquez-les, dans l'ordre d'importance, en rapportant leur numéro dans les espaces ci-dessous.

1re qualité _____

2e qualité _____

3e qualité _____

1. La politesse.
2. La propreté.
3. La bonté.
4. Bien travailler à l'école.
5. Le respect des autres.
6. L'esprit critique.
7. L'honnêteté.
8. L'indépendance.
9. La curiosité d'esprit.
10. La persévérance.
11. L'obéissance.

47- Parmi les principes d'éducation que nous citons, choisissez les trois qui vous paraissent les plus importants et indiquez-les par ordre d'importance.

1er principe _____

2e principe _____

3e principe _____

1. Lui faire confiance.
2. Le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir lorsqu'il fait mal.
3. L'encadrer avec souplesse.
4. Avoir une discipline stricte.
5. Lui laisser beaucoup de liberté.
6. Lui donner l'exemple.
7. Surveiller le plus possible ce qu'il fait.
8. Lui laisser beaucoup de responsabilités.
9. Le préserver des mauvaises fréquentations.
10. Adapter ses principes en fonction de chaque enfant.

ANNEXE 2

DIRECTIVES ET QUESTIONNAIRE BELL-CATTELL

Madame,

Vers le début de février vous nous avez fait parvenir un questionnaire par l'intermédiaire de l'école. Ce questionnaire portait sur de petits problèmes de la vie quotidienne et visait à faire un inventaire des pratiques éducatives familiales. Nous vous remercions d'avoir généreusement répondu à ce questionnaire et, par le fait même, d'avoir contribué à accroître les connaissances scientifiques en ce domaine.

La lettre qui accompagnait ce questionnaire précisait qu'il serait possible que nous sollicitions d'autres renseignements de votre part. Une première étude des 450 questionnaires reçus fait que nous nous interrogeons sur le pourquoi des différences de pratiques éducatives observées. Pour des raisons pratiques, nous avons choisi 100 parents, représentatifs des différentes pratiques éducatives observées afin qu'ils nous aident à répondre à cette question. C'est la raison pour laquelle nous nous adressons de nouveau à vous.

Ce nouveau questionnaire a pour but de prendre en compte un certain nombre de traits de personnalité, d'attitudes, de situations familiales et sociales vécues par **la mère de famille**. C'est en mettant en relation ces différents aspects avec les diverses pratiques éducatives familiales observées que nous pensons pouvoir expliquer, pour une part, la variété des pratiques éducatives constatées. Il est donc important de répondre sincèrement et consciencieusement à toutes les questions.

D'ailleurs, il n'y a ni "bonne" ni "mauvaise" réponse: chacun est ce qu'il est, et il existe une grande variété dans le domaine de la personnalité, des attitudes et du vécu. De plus, comme lors du premier questionnaire, vos réponses demeureront rigoureusement confidentielles. C'est uniquement le responsable de la recherche qui dépouillera et étudiera votre questionnaire. Les résultats seront statistiques et il ne sera jamais fait état d'aucun nom. Si nous vous demandons votre nom, c'est afin que nous puissions mettre en relation les résultats de vos deux questionnaires. Il s'agit d'un travail scientifique auquel vous pouvez répondre en toute confiance.

Si ce questionnaire s'adresse à la mère, c'est que les recherches en ce domaine concluent que, dans la plupart des cas, c'est encore elle qui influence le plus les pratiques éducatives familiales. Il serait certes intéressant de prendre en compte l'influence du père mais toute recherche a ses limites. Toutefois, si la mère de famille est dans l'impossibilité de répondre à ce questionnaire, il serait souhaitable qu'il soit répondu par le père ou toute autre personne ayant la charge éducative de l'enfant.

Nous sommes conscient que ce questionnaire comporte plusieurs questions mais nous avons essayé de faire en sorte qu'il soit facile d'y répondre dans un temps relativement bref (environ 20 minutes). Nous pensons également que le fait d'y répondre peut vous être profitable.

Pour répondre à ce questionnaire, vous n'avez qu'à encercler la lettre qui correspond à la réponse de votre choix.

Exemples

1. J'aime assister à des matches.
   A. Oui B. Parfois C. Non

2. Je préfère les gens:
   A. Qui sont réservés.
   B. Qui sont entre les deux.
   C. Qui sont sociables et se lient facilement.

3. Vous découragez-vous facilement?
   A. Oui B. Non C. ?

Si vous désirez répondre "NON" à la question 1, il suffit d'encercler la lettre C; si vous désirez répondre "QUI SONT RÉSERVÉS" à la question 2, vous encerclez la lettre A; si vous désirez répondre "?" à la question 3, vous encerclez la lettre C.

Cinq points importants

1. Ne vous attardez pas à réfléchir; **marquez la réponse qui vous semble, au premier abord, la plus naturelle pour vous**. Bien sûr, les questions sont trop courtes pour recouvrir tous les cas particuliers que vous souhaiteriez parfois trouver. Dans la première question ci-dessus, par exemple, il est question des "matches", et vous préférez le football au basket. Mais il ne faut pas que vous considériez un genre de match en particulier; on vous demande votre appréciation sur les matches en général. Ce sera la même chose pour toutes les questions: il faut que vous vous placiez dans la situation "en général".

2. **Essayez d'éviter la réponse intermédiaire** "pas sûr", "?", "je ne sais pas", "plus ou moins". Ne l'utilisez que dans les cas où il vous serait vraiment impossible de répondre par l'une des autres éventualités (peut-être à une question sur quatre ou cinq).

3. **Répondez à toutes les questions: n'en passez aucune**. Vous aurez peut-être l'impression que certaines questions ne vous concernent pas: répondez-y quand même, du mieux que vous pourrez. D'autres questions peuvent vous paraître "personnelles": sachez que les feuilles de réponses restent confidentielles et qu'il faut une grille de correction spéciale pour la notation. De plus, les réponses ne sont pas examinées en détail, mais dans leur ensemble.

4. **Répondez aussi sincèrement que possible**. Choisissez la réponse qui est vraie pour vous, sans vous préoccuper de "faire bonne impression". Seule l'exactitude de vos réponses pourra nous permettre de tirer des enseignements utiles de cette enquête.

5. Lorsque vous aurez répondu au questionnaire, **mettez-le dans l'enveloppe prévue à cet effet, cachetez-la** et confiez-la à l'enfant pour qu'il la remette à la maîtresse ou apportez-la lui vous-même.

Nous espérons que ce questionnaire aura été pour vous une occasion de réfléchir à certains traits de votre personnalité, à vos attitudes et à votre situation familiale et sociale. En vous remerciant très vivement, nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments distingués.

Daniel Hade
responsable de la recherche

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE

1. Nom et prénom de l'enfant qui vous a remis le questionnaire.

   _____

2. Lien de parenté avec l'enfant de la personne qui a répondu au premier questionnaire (celui de février).
   A. MÈRE B. PÈRE C. AUTRE

3. Lien de parenté avec l'enfant de la personne qui répond au présent questionnaire.
   A. MÈRE
   B. PÈRE
   C. AUTRE

4. Je suis capable de trouver l'énergie suffisante pour affronter les difficultés qui se présentent à moi.
   A. TOUJOURS
   B. GÉNÉRALEMENT
   C. RAREMENT

5. Je me sens un peu inquiète devant des bêtes sauvages, même si elles sont enfermées dans de bonnes cages.
   A. OUI, C'EST VRAI
   B. PEUT-ÊTRE
   C. NON, C'EST FAUX

6. Lorsque quelque chose me met franchement hors de moi, j'estime que je retrouve mon calme vraiment très rapidement.
   A. OUI
   B. ENTRE LES DEUX
   C. NON

7. Il m'arrive quelquefois de ne pas pouvoir m'endormir parce qu'une idée me trotte par la tête.
   A. VRAI
   B. JE NE SAIS PAS
   C. FAUX

8. Dans ma vie personnelle, j'atteins, la plupart du temps, les objectifs que je me fixe.
   A. VRAI
   B. PAS SÛR
   C. FAUX

9. Il m'arrive parfois de me mettre dans un état de tension et de réel énervement en pensant aux événements de la journée.
   A. OUI
   B PEUT-ÊTRE
   C. NON

10. Il m'arrive parfois, en parlant à des gens, de me demander si ce que je leur dis les intéresse vraiment.
    A. OUI
    B. PEUT-ÊTRE
    C. NON

11. Mes amis m'ont laissé tomber.
    A. PRESQUE JAMAIS
    B. QUELQUEFOIS
    C. VRAIMENT SOUVENT

12. Je me sens plutôt décontenancée qu'aidée par le genre de critiques que font la plupart des gens.
    A. SOUVENT
    B. PARFOIS
    C. JAMAIS

13. Je parviens toujours à maîtriser parfaitement l'expression de mes sentiments.
A. OUI
B. PLUS OU MOINS
C. JAMAIS

14. Certaines personnes semblent m'ignorer ou m'éviter et je ne vois pas pourquoi.
A. VRAI
B. JE NE SAIS PAS
C. FAUX

15. Les gens me traitent moins gentiment que je le mériterais, étant donné mes bonnes intentions.
A. SOUVENT
B. DE TEMPS EN TEMPS
C. JAMAIS

16. Il arrive que de très petites déconvenues m'irritent trop.
A. OUI
B. PEUT-ÊTRE
C. JAMAIS

17. Je dors toujours bien, sans jamais marcher ni parler durant mon sommeil.
A. OUI
B. PLUS OU MOINS
C. NON

18. Quand les gens font ou disent des choses déraisonnables
A. ÇA M'EST INDIFFÉRENT
B. JE NE SAIS PAS
C. JE LES MÉPRISE

19. Lorsqu'on parle fort pendant que j'écoute de la musique:
A. J'ARRIVE À RESTER CONCENTRÉE ET À NE PAS ME LAISSER DISTRAIRE
B. ENTRE LES DEUX
C. ÇA GÂCHE MON PLAISIR

20. Je me fâche trop rapidement contre les gens.
A. OUI
B. PLUS OU MOINS
C. NON

21. Je suis toujours capable de me défaire de mes vieilles habitudes sans difficulté et sans qu'il m'arrive d'y retomber.
A. VRAI
B. PLUS OU MOINS
C. FAUX

22. Il m'arrive parfois, quand vient le moment de faire quelque chose que j'avais projeté et dont je m'étais réjouie d'avance, de ne plus en sentir l'envie.
A. VRAI B. PEUT-ÊTRE C. FAUX

23. Dans la plupart des choses que je fais, j'arrive à rester absorbée sans être dérangée par des gens qui font beaucoup de bruit autour de moi.
A. OUI
B. PLUS OU MOINS
C. NON

24. Je me sens tendue quand je pense à toutes les choses que je vais avoir à faire.
A. OUI
B. PARFOIS
C. NON

25. Lorsque des gens me crient des conseils pendant que je suis engagée dans un jeu, cela ne me fait pas perdre mes moyens.
A. VRAI
B. PAS SÛR
C. FAUX

26. Je fais des rêves mouvementés qui troublent mon sommeil.
A. SOUVENT
B. DE TEMPS EN TEMPS
C. PRATIQUEMENT JAMAIS

27. Parfois, certaines petites choses me "tapent sur les nerfs" d'une façon insupportable, bien que je sache qu'elles sont sans importance.
A. OUI
B. PLUS OU MOINS
C. NON

28. Il ne m'arrive pas souvent de dire, sous l'impulsion du moment, des choses tout à fait regrettables.
A. VRAI
B. PEUT-ÊTRE
C. FAUX

29. Si je commets une maladresse en société, je parviens à l'oublier aussitôt.
A. OUI
B. PLUS OU MOINS
C. NON

30. L'endroit où vous vivez actuellement vous empêche-t-il d'une manière ou d'une autre d'avoir la vie sociale à laquelle vous aspirez?
A. OUI B. NON C. ?

31. Aimez-vous prendre part à des fêtes et à des réunions pleines d'entrain?
A. OUI B. NON C. ?

32. Pensez-vous que le milieu familial dans lequel vous vivez actuellement vous permet de développer suffisamment votre propre personnalité?
A. OUI B. NON C. ?

33. Vous est-il difficile d'engager une conversation avec quelqu'un que vous ne connaissez pas?
A. OUI B. NON C. ?

34. Vous sentez-vous à l'aise et heureuse dans votre milieu familial?
A. OUI B. NON C. ?

35. Restez-vous à l'arrière-plan dans un groupe?
A. OUI B. NON C. ?

36. Avez-vous l'impression de manquer, chez vous, d'affection et d'amour?
A. OUI B. NON C. ?

37. Vous sentez-vous embarrassée si vous devez prendre congé d'un groupe de personnes?
A. OUI B. NON C. ?

38. Avez-vous l'impression que vos amis ont un milieu familial plus heureux que le vôtre?
A. OUI B. NON C. ?

39. Estimez-vous avoir tendance à vous entourer d'un petit nombre d'amis intimes plutôt que d'un grand nombre de relations d'occasion?
A. OUI B. NON C. ?

40. Les membres de votre foyer actuel s'entendent-ils et sont-ils bien accordés les uns aux autres?
A. OUI B. NON C. ?

41. Vous faites-vous facilement des amis?
A. OUI B. NON C. ?

42. Vous arrive-t-il d'avoir des sentiments contradictoires d'amour et de haine envers des membres de votre proche famille?
A. OUI B. NON C. ?

43. Hésitez-vous à entrer de vous-même dans une pièce où plusieurs personnes sont assises en train de bavarder?
A. OUI B. NON C. ?

44. Les actions de certaines personnes avec lesquelles vous vivez en ce moment ont-elles souvent provoqué chez vous du cafard et de la dépression?
A. OUI B. NON C. ?

45. Hésitez-vous souvent à prendre la parole dans un groupe de peur de dire ou de faire une gaffe?
A. OUI B. NON C. ?

46. Le foyer où vous vivez actuellement est-il souvent dans un état d'agitation ou de dissension?
A. OUI B. NON C. ?

47. Si vous arrivez en retard à une assemblée, préférez-vous rester debout ou vous en aller plutôt que d'aller prendre une place aux premiers rangs?
A. OUI B. NON C. ?

48. Vos parents avaient-ils tendance à vous surveiller trop étroitement lorsque vous viviez avec eux?
A. OUI B. NON C. ?

49. Êtes-vous parfois l'animatrice d'une soirée, d'une réception, d'une réunion, etc.?
A. OUI B. NON C. ?

50. Pensez-vous qu'il est facile de vous entendre avec la ou les personne(s) avec qui vous vivez actuellement?
A. OUI B. NON C. ?

51. N'avez-vous jamais changé de trottoir pour éviter de rencontrer quelqu'un?
A. OUI B. NON C. ?

52. Vous arrive-t-il souvent de ne pas partager, sur la manière de conduire la maison, l'avis de la ou des personne(s) avec qui vous vivez maintenant?
A. OUI B. NON C. ?

53. Prenez-vous beaucoup de plaisir à danser en société?
A. OUI B. NON C. ?

54. Quelqu'un de votre entourage actuel s'oppose-t-il au choix de vos camarades et amis?
A. OUI B. NON C. ?

55. Trouvez-vous très difficile de parler en public?
A. OUI B. NON C. ?

56. Y a-t-il chez vous des personnes qui s'irritent très facilement?
A. OUI B. NON C. ?

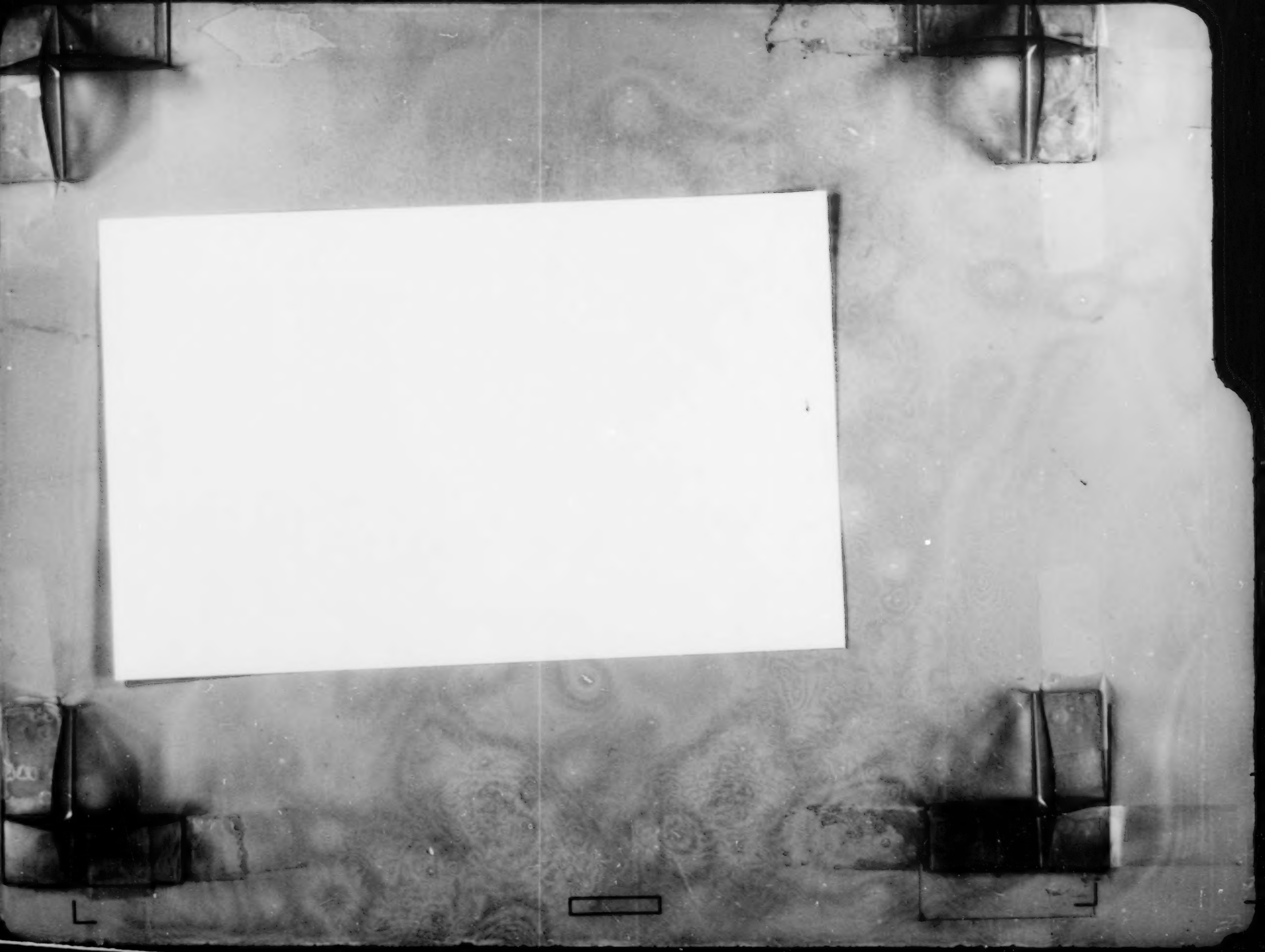
57. Vous est-il difficile d'entamer une conversation avec quelqu'un auquel on vient de vous présenter?
A. OUI B. NON C. ?

58. Chez vous, vos parents vous reprochaient-ils souvent le genre de camarades dont vous vous entouriez?
A. OUI B. NON C. ?

59. Trouvez-vous facile de demander de l'aide aux autres?
A. OUI B. NON C. ?

60. Y a-t-il quelqu'un, là où vous vivez actuellement, qui exige que vous lui obéissiez, que cela soit raisonnable ou non?
A. OUI B. NON C. ?

61. Prenez-vous la responsabilité de présenter les gens les uns aux autres lors d'une réunion?
A. OUI B. NON C. ?



ANNEXE 3

MANUEL D'INSTRUCTIONS ET GRILLE DE NOTATIONS DE L'ÉPREUVE DE DÉVELOPPEMENT PSYCHOMOTEUR

PREMIÈRE PARTIE — MANUEL D'INSTRUCTIONS

1. Motricité d'impression

1.1 Échelle Sloan Hiriartborde

Marche à reculons

Matériel
Une ligne au sol de 1,83 m.

Nombre d'essais
Deux, si nécessaire.

Épreuve
Le sujet doit marcher à reculons sur une longueur de 1,83 m. Ses bras doivent être normalement le long du corps. La distance à parcourir est tracée sur le sol.

Consigne
"Je veux que tu marches comme ceci".
L'examinateur fait une démonstration: il place un pied directement contre l'autre, talon contre orteil.

Critères de cotation
Le sujet ne doit pas dévier de plus de 30 cm latéralement d'un côté ou de l'autre. Si le sujet ne touche pas le talon avec

les orteils, l'examinateur le corrige uniquement durant le premier essai. Le sujet ne doit pas utiliser ses bras pour maintenir l'équilibre.

Cotation

Réussite au 1er essai	3 points
Échec au 1er essai, réussite au 2e	2 points
Échec aux deux essais	0 point

Station debout sur un pied

Matériel
Aucun.

Nombre d'essais
Deux, si nécessaire pour chaque jambe; quatre en tout.

Épreuve
Le sujet doit se tenir sur un pied durant 10 s, la plante de l'autre pied contre la face interne du genou supportant le poids. Paumes des mains appliquées sur face externe des cuisses. Après 30 s de repos, l'épreuve est répétée pour l'autre jambe.

Consigne
"Voyons combien de temps tu peux rester sur une jambe". "Place tes mains comme ceci et reste sur une jambe. Maintenant, place la plante de ton pied contre le genou et ne bouge plus". Démonstration. Après 30 s: "Maintenant, essayons avec l'autre jambe".

Critères de cotation
Le sujet doit maintenir la position 10 s. Essai raté si le sujet pose la jambe fléchie sur le sol, s'il perd l'équilibre, s'il enlève les mains de la position de départ, s'il se met sur la pointe des pieds, s'il bouge le pied ou s'il sautille.

Cotation

Chaque jambe est cotée séparément.	6 points
Maximum pour les deux jambes	3 points
Réussite au 1er essai	2 points
Échec au 1er essai, réussite au 2e	0 point
Échec aux deux essais	

Se toucher le bout des doigts

Matériel
Aucun.

Nombre d'essais
Deux, si nécessaire, pour chaque main.

Épreuve
Le sujet doit toucher successivement tous les bouts de doigts d'une main à l'aide du pouce de la même main, en commençant par l'auriculaire. L'épreuve est répétée à l'envers en commençant par l'index.

Consigne
"Touche chaque doigt dans l'ordre comme ceci en commençant par le petit doigt, puis tu reviens". "Maintenant, essaie avec l'autre main".

Critères de cotation
Il y a échec si l'enfant oublie de toucher un doigt, de redoubler l'index, touche deux doigts en même temps, touche deux fois le même doigt ou prend plus de 5 s pour exécuter chaque essai.

Cotation

Chaque main est cotée séparément.	6 points
Maximum pour les deux mains	3 points
Réussite au 1er essai	2 points
Échec au 1er essai, réussite au 2e	0 point
Échec aux deux essais	

Sauter au-dessus d'une corde

Matériel
Un élastique et une chaise.

Nombre d'essais
Trois, si nécessaire.

Épreuve
Une corde est tendue à 40 cm. Le sujet doit sauter à pieds joints, genoux fléchis au moment du saut. Les deux pieds doivent quitter le sol en même temps. Le sujet doit sauter sans toucher la corde avec les pieds. S'il y a échec, il y a un 2e essai en tendant la corde à 30 cm. S'il y a encore échec, on s'arrête là, sinon on procède à un 3e essai en replaçant la corde à 40 cm.

Consigne
"Voyons si tu peux sauter au-dessus de cette corde comme ceci. Maintenant, essaie".

Critères de cotation
Il y a échec si l'enfant refuse de sauter, saute sur place, enjambe la corde, tombe, touche ou frôle la corde, retombe en arrière ou ne saute pas à pieds joints.

Cotation

Réussite au 1er essai	2 points
Échec au 1er essai, réussite aux 2e et 3e	1 point
Échec au 1er essai, réussite au 2e essai et échec au 3e	0 point
Échec aux deux premiers essais	

Pointillage

Matériel
Quatre feuilles de papier blanc machine, un crayon au plomb, ruban adhésif.

Nombre d'essais
Deux pour chaque main.

Épreuve
Le sujet est assis à la table. Devant lui, une feuille de papier grand format fixée par du ruban adhésif. Le sujet pose l'avant-bras droit sur la table et prend le crayon dans la main droite. Au signal, il doit frapper le papier avec le crayon aussi rapidement que possible, en évitant de frapper deux fois au même endroit. Les points peuvent se répartir au gré du sujet, seule la main doit bouger. Les grands mouvements du bras ne sont pas admis.

Consigne
"Voyons combien de points tu peux faire sur ce papier avec ce crayon. Tu dois bouger la main mais ne pas décoller le bras de la table comme ceci. Fais attention de ne pas frapper deux fois à la même place. Prêt? Pars. "Maintenant, essaie avec l'autre main".

Critères de cotation
Le temps est limité à 15 s pour chaque essai. Le score pour chaque main est le nombre moyen de points faits aux deux essais. Les grands mouvements du bras ne sont pas admis.

Cotation
Pour chaque main séparément.

Main dominante		Main non dominante	
80 points ou +	3 points	70 points ou +	3 points
70 à 79 points	2 points	60 à 69 points	2 points
60 à 69 points	1 point	50 à 59 points	1 point
- de 60 points	0 point	- de 50 points	0 point

Saut avec demi-tour, réception sur pointe des pieds

Matériel
Aucun.

Nombre d'essais
Deux, si nécessaire.

Épreuve
Le sujet doit sauter et tourner d'au moins 180°. La réception se fait sur demi-pointe et le sujet doit rester en équilibre 3 s. Départ en position debout.

Consigne
"Tu vas sauter comme ceci et retomber sur la pointe des pieds. Essaie de faire demi-tour en l'air et quand tu retombes sur la pointe des pieds, garde cet équilibre".

Critères de cotation
L'essai est réussi si le sujet tourne d'au moins 180°, s'il ne perd pas l'équilibre et s'il reste sur la pointe des pieds au moins 3 s après réception.

Cotation

Réussite au 1er essai	3 points
Échec au 1er essai, réussite au 2e	2 points
Si le sujet tourne d'au moins 180°, retombe sur les pointes mais bouge les pieds ou pose les talons avant 3 s (par essai)	½ point
Échec aux deux essais	0 point

Tracer des lignes

Matériel
Quatre feuilles de papier lignées d'environ 10 mm entre les lignes, 1 crayon au plomb.

Nombre d'essais
Deux pour chaque main.

Épreuve
Le sujet est assis à la table, l'avant-bras posé sur la table, le crayon en position d'écrire. Il doit tracer autant de

traits qu'il peut, sur une feuille lignée, en touchant aux lignes mais en ne les dépassant pas.

Consigne
"Quand je dirai: "Vas-y, je veux que tu traces autant de traits que tu peux entre ces deux lignes-ci" (les montrer). L'examinateur trace cinq traits perpendiculaires entre les deux lignes horizontales. "Je veux que les traits touchent à ces deux lignes (les montrer) mais il ne faut pas qu'ils les dépassent". Faire deux essais consécutifs pour chaque main.

Critères de cotation
Le temps limite est de 15 s pour la main dominante et de 20 s pour la main non dominante. Le score est déterminé par le nombre de traits correctement tracés pendant le temps déterminé. On accepte les traits trop courts de 3 mm ou qui dépassent les lignes de 3 mm. Le score pour chaque main est déterminé par le nombre de traits correctement tracés aux deux essais.

Cotation
Chaque main est cotée séparément.

30 traits et plus	3 points
20 à 29 traits	2 points
10 à 19 traits	1 point
0 à 9 traits	0 point

Sauter et taper des mains

Matériel
Aucun.

Nombre d'essais
Trois, si nécessaire.

Épreuve
Le sujet doit sauter aussi haut que possible, claquer des mains deux fois lorsqu'il est en l'air et se recevoir sur la pointe des pieds. Saut à partir de la position debout, pieds rassemblés.

Consigne
"Tu vas sauter aussi haut que possible avec les deux pieds et tu claqueras les mains deux fois en étant en l'air" (démonstration). "Tu ne dois pas te recevoir sur les talons".

Critères de cotation
Il y a échec si le sujet tape plus ou moins de deux fois dans ses mains alors qu'il est en l'air, s'il se reçoit en posant les talons.

Cotation

Réussite au 1er essai	2 points
Échec au 1er essai, réussite au 2e	1 point
Échec aux 1er et 2e essais, réussite au 3e	0 point
Échec aux trois essais	

1.2 Coordination motrice Hiriartborde

Matériel
Deux tables et deux chaises.

Nombre d'essais
Trois, si nécessaire.

Épreuve
L'enfant et l'expérimentateur sont assis face à face, à 2 m de distance, chacun derrière une table. L'expérimentateur présente à l'enfant une séquence plus ou moins complexe de frappes des mains (sur la table) et des pieds (sur le sol) que l'enfant doit reproduire de son mieux "en miroir". Si c'est nécessaire, l'enfant bénéficie d'un second essai, puis d'un troisième, au cours duquel il doit reproduire le modèle non plus après, mais pendant sa démonstration par l'expérimentateur. Chacun des six items fait l'objet d'une note de 0 à 5, croissant avec le degré de réussite de l'enfant. Les six notes additionnées donnent une note globale sur 30 points.

Consigne
"Regarde bien mes mains et mes pieds et tu frapperas comme moi quand je te le dirai". L'examinateur exécute une structure cinq fois. "Tu as bien vu comment j'ai frappé avec mes mains et mes pieds, fais pareil". Si le sujet échoue, on reprend la consigne pour un 2e essai. Si le sujet échoue une deuxième fois, on dit au sujet: "Cette fois-ci, tu vas essayer de faire la même chose que moi, en même temps que moi." L'examinateur exécute la structure dix fois, après quoi il demande à l'enfant de poursuivre. "Continue." Le rythme des frappes est d'environ une frappe par 8 s. Les items sont décrits sur la grille de notations.

Critères de cotation
Une structure est considérée réussie, si le mouvement est correctement reproduit dix fois consécutives et si le rythme des frappes n'est pas inférieur à un par seconde.

Cotation

- Réussite au 1er essai	5 points
- Réussite au 1er essai avec lenteur (moins de 1 frappe/seconde)	4 points
- Échec au 1er essai, réussite au 2e	4 points
- Réussite partielle au 1er et 2e essais (entre 4 et 9 reproductions correctes consécutives)	3 points
- Échec au 1er essai et réussite au 2e avec lenteur	3 points
- Réussite partielle au 1er et 2e essais avec lenteur	2 points
- Échec aux deux premiers essais et réussite au 3e essai au niveau de la reproduction simultanée (5 frappes consécutives) et de la poursuite du mouvement (5 frappes consécutives)	2 points
- Échec aux deux premiers essais et réussite au 3e essai au niveau de la reproduction simultanée et de la poursuite du mouvement mais avec lenteur	1 point
- Échec aux deux premiers essais et réussite au 3e essai au niveau de la reproduction seulement	1 point

- Échec aux deux premiers essais et réussite au 3e essai au niveau de la poursuite du mouvement seulement — 1 point
- Échec aux trois essais — 0 point

2. *Motricité d'expression*

2.1 Actes mimés sur ordre Janine Nadine Galifret-Granjon

Matériel
Aucun.

Nombre d'essais
Un.

Épreuve
Le sujet doit mimer du mieux qu'il peut les actes que l'examinateur lui demande de mimer.

Consigne
"Nous allons jouer à faire semblant, à faire comme si. Regarde bien, je vais faire semblant de faire quelque chose et tu essaieras de deviner ce que j'ai fait."
L'examinateur fait semblant d'aller chercher une grosse valise.
- Faire un bout de chemin.
- Se baisser pour saisir la poignée.
- Revenir, un poing fermé évoquant la tenue de la poignée et le bras tendu, tenant la poignée, ainsi que l'épaule relevée. Marcher de façon arythmique. Une mimique faciale accompagne l'effort.
- Déposer la valise devant l'enfant.

"Peux-tu deviner ce que j'ai fait?" L'examinateur peut aider l'enfant en attirant son attention sur des détails de mime.
"Maintenant je vais te demander de faire comme si, de faire semblant de faire des choses."

1re "Du mieux que tu peux, fais comme si, fais semblant d'arroser un jardin."

2e "Du mieux que tu peux, fais comme si, fais semblant de fermer une porte à clef."

3e "Du mieux que tu peux, fais comme si, fais semblant de couper un grand morceau de tissu."

Critères de cotation
Les critères de cotation sont indiqués sur la grille de notations.

Cotation
On peut considérer que chaque critère (ABCD...), quand il apparaît dans l'ordre du modèle, fait franchir une étape. C'est sur ce principe que Nadine Galifret-Granjon a conduit l'analyse de type Guttman.

Chaque fois qu'un enfant a obtenu une lettre correspondant aux "modalités particulières", sa production a toujours été située dans cette classe, même si en plus de ce critère on lui a également attribué des lettres correspondant aux "modalités générales". Par exemple, une production notée "xBD" a été classée dans les réponses x, et seulement dans celles-ci. Dans cette classe, on a également situé, afin de ne pas augmenter à l'excès le nombre des classes de résultats, les productions qui, si elles sont bien notées par les lettres correspondant aux modalités générales, ne commencent pas par la lettre A: par exemple, "BCDF". On peut dire que, par convention, tout ce qui est regroupé dans cette classe est "non A".

Dans certains mimes, on a utilisé certaines lettres conventionnelles en les faisant suivre de l'indication "-". On conviendra ici que toute lettre suivie du signe - ne permet pas de franchir l'étape normalement indiquée par la lettre correspondant à ce critère. Par exemple, ABC- ne sera pas situé dans la classe ABC, mais dans la classe AB.

Enfin, notons ici, que l'ordre de succession des étapes fourni par l'ordre de succession des critères, validé par l'analyse, ne correspond pas toujours, et pas nécessairement, à l'ordre de succession temporelle des gestes produits.

Le mime 1 a une particularité. En effet, Nadine Galifret-Granjon a eu ici une difficulté à surmonter, car la production d'une évocation très élaborée telle celle qui est notée par F, où il s'agit d'une action impliquant tout le bras, n'apparaît pas, dans la hiérarchie, immédiatement après l'évocation moins élaborée, notée par C: la rotation se faisant au seul niveau du poignet. Hiérarchiquement, entre les deux notations, il y a D et E. On a donc procédé de la façon suivante: quand on a le critère du niveau supérieur F et qu'on a par exemple, pour le reste, la formule de production AB.DEF, il serait absurde de mettre ces productions dans la classe AB, dans la mesure où il y manque C. Dans les conditions très précises de la notation utilisée ici, nous attribuons automatiquement C quand il y a F, et la formule sera ABCDEF. (Quand il n'y a que AB.DE, naturellement, on n'a pas à attribuer le C manquant).

2.2 Invention d'actions mimées par l'enfant Janine Nadine Galifret-Granjon

Matériel
Aucun.

Nombre d'essais
Un.

Épreuve
Le sujet doit mimer des actions qu'il invente et nous devons essayer de deviner ce qu'il fait.

Consigne
"Tu te souviens de ce qu'on a fait tout à l'heure? Je faisais semblant de faire quelque chose et tu essayais de deviner ce que j'avais fait. Maintenant, je voudrais que ce soit toi qui

inventes quelque chose. Tu fais semblant de le faire et moi je vais essayer de deviner ce que tu fais."

Si l'enfant ne comprend pas tout de suite, ou ne trouve rien, on l'encourage en disant: "Pense à quelque chose que tu fais, ou que tu vois faire par ton papa ou par ta maman et puis tu fais semblant de le faire."

Quand l'enfant donne une reprise (mime déjà vu ou déjà fait) ou un mime exagérément simple comme faire semblant d'écrire ou de se coiffer, on lui dit: "Bien! Allez, trouves-en un autre, mais plus difficile cette fois-ci pour qu'on ne devine pas tout de suite! Fais-nous bien chercher!"

On demande à l'enfant d'inventer trois mimes en lui disant: "Bien! Allez, trouves-en un autre."

Critères de cotation
Les critères de cotation sont indiqués sur la grille de notations.

DEUXIÈME PARTIE — GRILLE DE NOTATIONS

Nom du sujet: _____ Date de passation: ____
No du sujet: _____ Date de naissance: ____
Âge du sujet: ____

Motricité d'impression

Échelle Sloan-Hiriartborde

	1er	2e	Score
1. Marche à reculons			
1.1 Réussite			
1.2 Échec			
a) Dévie de plus de 30 cm			
b) Espace ses pieds			
c) Se rééquilibre (bras)			

2. Station debout sur un pied (10 s)	D 1er	D 2e	G 1er	G 2e	Score D	Score G
2.1 Réussite						
2.2 Échec						
a) Pose l'autre jambe						
b) Perd l'équilibre						
c) Enlève les mains de la position de départ						
d) Met sur la pointe des pieds						
e) Sautille						
f) Déplace le pied						

3. Se toucher le bout des pieds (5 s)	D 1er	D 2e	G 1er	G 2e	Score D	Score G
3.1 Réussite						
3.2 Échec						
a) Oublie un doigt						
b) Oublie de redoubler l'index						
c) Touche 2 doigts en même temps						
d) Touche 2 fois le même doigt						
e) Prend plus de 5 s						
f) S'arrête à l'index						
g) Repart du petit doigt						

4. Sauter au-dessus d'une corde	40 cm	30 cm	40 cm	Score
4.1 Réussite				
4.2 Échec				
a) Refuse				
b) Saute sur place				
c) Enjambe la corde				
d) Tombe				
e) Touche très nettement				
f) Frôle				
g) Retombe en arrière				
h) Ne saute pas pieds joints				

5. Pointillage (15 s)	D		G		Score	
	1er	2e	1er	2e	D	G
5.1 Réussite Nombre de frappes						
5.2 Échec						
a) Grand mouvement du bras						
b) Change de main						
5.3 Observation						
a) Syncinésies nettes						
b) Syncinésies moyennes						
c) Syncinésies légères						

6. Saut avec ½ tour, réception sur pointe des pieds	1er	2e	Score
6.1 Réussite			
a) Complète			
b) Bouge les pieds ou pose les talons avant 3 s			
6.2 Échec			
a) Ne fait pas ½ tour			
b) Perd l'équilibre			
c) Retombe sur les talons			

7. Tracer des lignes (15 ou 20 s)	D		G		Score	
	1er	2e	1er	2e	D	G
7.1 Réussite Nombre de traits avec écarts de 3 mm						
7.2 Échec						
a) Nombre de traits avec écart de plus de 3 mm						
b) Change de main						
c) S'aide de l'autre main						
7.3 Observation						
a) Syncinésies nettes						
b) Syncinésies moyennes						
c) Syncinésies légères						

8. Sauter et taper des mains	1er	2e	3e	Score
8.1 Réussite				
8.2 Échec				
a) Ne tape pas				
b) Ne tape qu'une fois				
c) Tape plus de 2 fois				
d) Tape après avoir atterri				
e) 2 frappes, 2 sautillés				
f) Ne décolle pas du sol				
g) Atterrit sur les talons				

Coordination motrice Hiriartborde

No	Items Schéma	Essais 1	2	RS	PM	Observations	Score
1							
2							
3							

Motricité d'expression

Actes mimés sur ordre Janine Nadine Galifret-Granjon

— Mime 1 — Faire semblant d'arroser un jardin

1. Modalités particulières

x	Symbolisation de l'eau qui coule par le pouce ou l'index tourné vers le sol	— — —
x'	Symbolisation de l'eau qui jaillit par un mouvement d'ouverture du poing	— — —
y	Symbolisation de la lance d'arrosage par le bras dressé	— — —
z	Erreur sur l'activité: position accroupie et station sur place	— — —

2. Modalités générales

A	Poing fermé ou semi-fermé évoquant la tenue de l'arrosoir (en prônation) ou de la lance (en supination)	— — —
A2	Les deux poings participent à l'évocation de la tenue	— — —
B	Un bras tendu ou semi-tendu évoquant l'élévation de l'arrosoir ou de la lance	— — —
B2	Les deux bras participent à l'évocation de l'élévation	— — —
C	Mouvement du bras de gauche à droite ou d'avant en arrière	— — —

C2	Mouvement du bras de gauche à droite et d'avant en arrière	—	—	—
C'	Rotation du bras au seul niveau du poignet	—	—	—
C"	Corps penché en avant, accompagnant le mouvement du bras	—	—	—
D1	Avance ou recule en arrosant	—	—	—
D2	Avance et recule en arrosant	—	—	—
D	Tourne sur soi-même avec la lance	—	—	—
D-	Tourne sur soi-même, sur place avec l'arrosoir	—	—	—
D'	Tourne sur soi-même en avançant ou reculant	—	—	—
D"	Suit une ligne après l'autre	—	—	—
D"'	Marche délicatement (comme pour ne rien écraser et passer entre les fleurs)	—	—	—
E	Penche progressivement l'arrosoir	—	—	—
E'	Renverse l'arrosoir pour le vider	—	—	—
E"	Secoue l'arrosoir renversé	—	—	—
E"'	Fait gicler l'eau sortant de la lance	—	—	—
F	Rotation régulière du bras au niveau du coude (valable pour l'arrosoir et pour la lance)	—	—	—

F' L'avant-bras monte est descend régulièment (l'eau s'écoulant plus facilement de l'arrosoir avec les différences de pression) — — —

Résultat: _____ Classe: _____

— Mime 2 — Faire semblant de fermer une porte à clef

1. Modalités particulières

x Symbolisation de la clef par l'index tendu — — —

y Symbolisation de la serrure par le poing fermé ou mi-fermé — — —

z Appui concret sur une vraie serrure (l'acte symbolique consiste alors uniquement à faire semblant de tourner la clef, sinon ce serait un échec total, l'acte étant réel et non symbolique) — — —

2. Modalités générales

A Donner un à trois tour(s) de clef, par rotation du poignet — — —

A' Donner plus de trois tours — — —

A- Rotation du bras au niveau du coude — — —

B Poing fermé ou mi-fermé évoquant la tenue de la clef — — —

B- Main ouverte (donc ne tenant pas la clef) — — —

C Bras tendu ou mi-tendu, évoquant la tenue de la clef à la hauteur moyenne d'une serrure — — —

D Fermer d'abord la porte en la poussant, ou en la tirant vers soi — — —

E Une main évoque la tenue de la poignée (pendant que l'autre tient et tourne la clef) — — —

E' Une main contrôle après coup la fermeture, en appuyant sur la poignée

Résultat: _____ Classe: _____

— Mime 3 — Faire semblant de couper un grand morceau de tissu

1. Modalités particulières

x Symbolisation d'une lame coupante par l'index qui avance — — —

x' Symbolisation d'une lame coupante par toute la main qui avance (souvent appuyée sur une surface réelle) — — —

y Symbolisation du tissu à couper, par la main mineure, ou l'avant-bras (que la main majeure fait semblant de couper) — — —

y' Symbolisation du tissu par un substitut concret (autre que le corps propre du sujet): une partie du vêtement (jupe, veste ou manche) — — —

z Erreur sur l'activité à évoquer: remplacée en particulier par scier ou hacher — — —

z' Déchirer d'emblée, sans avoir fait une entaille initiale — — —

2. Modalités générales

A Symbolisation des deux lames par un mouvement itératif de l'index et du majeur (ce type de production, trop fréquent chez l'adulte encore, n'a pas pu ici être mis dans les "modalités particulières). C'est une sorte de symbolisation conventionnelle. — — —

A' Tenue des ciseaux évoquée par le pouce et l'index, mobilisés de façon itérative — — —

A" Tenue des ciseaux évoquée par le pouce en opposition avec tous les autres doigts, et mobilisés de façon itérative — — —

B Avance la main — — —

B' Avance tout le bras (jeu net de l'articulation de l'épaule) — — —

B" Avance en découpant une grande forme dans le tissu supposé (par exemple un carré, ou un rectangle) — — —

B"' Déchire à deux mains, après avoir fait une entaille — — —

B. Coupe sur place — — —

C Tenue du tissu avec la main mineure — — —

C' Tissu tiré activement avec la main mineure, au fur et à mesure que l'autre main avance — — —

C" Tissu aplati au fur et à mesure qu'il est tiré ou coupé — — —

D Buste penché en avant — — —

D' Quelques pas en avant — — —

Résultat: _____ Classe: _____

Invention d'actions mimées par l'enfant Janine Nadine Galifret-Granjon

Mime 1, mime 2 et mime 3

1. Échecs à l'invention mimée

1.1 Refus ou absence de réponses — — —

1.2 Reprise d'un mime proposé auparavant — — —

1.3 Erreurs

a) Erreurs sur l'invention des actions évoquées

- Manipulation réelle d'un objet — — —

- Activité réelle exercée par l'ensemble du corps, tels saut, course, marche, gymnastique, danse (Ex: l'enfant saute. Question? Réponse. "Je sautais".) — — —

- Prise de position sans signification symbolique (l'enfant confond l'invention d'une action avec l'invention d'une position) — — —

b) Erreurs sur la production de mime inventé — — —

- La figuration des objets par les mains ou les bras — — —

- L'évocation de l'action est uniquement verbale: aucun geste évocateur n'est produit ni même esquissé — — —

2. Analyse qualitative des inventions de mimes

2.1 Nature de l'évocation

a) Évocation d'un animal — — —

b) Action globale du corps, sans manipulation d'objets — — —

c) Évocation d'un objet ramené vers le corps propre. Il sert habituellement à la toilette, à l'habillement, à la parure, à l'alimentation. — — —

d) Évocation d'un objet manipulé dans l'espace extérieur (balayer, repasser, écrire) — — —

e) Évocation de deux objets manipulés dans l'espace extérieur — — —

f) Évocation de trois objets ou plus manipulés dans l'espace extérieur — — —

2.2 Complexité de l'action évoquée

a) Position fixe symbolisant toute une action. Il la symbolise par un des moments statiques qu'il a retenu. — — —

b) Geste seulement esquissé. Il évoque l'action par un détail cinétique, un petit geste, mais celui-ci n'est qu'ébauché, amorcé et s'arrête court. — — —

c) Un seul geste ou un geste répétitif — — —

d) Deux gestes (éventuellement répétitifs). Il produit soit deux gestes de la même main, soit un geste de chaque main, soit une main qui tient un objet et l'autre qui agit. — — —

e) Trois gestes ou plus; scènes simples (la scène est peu détaillée et se passe dans un même lieu) — — —

f) Scènes complexes — — —

BIBLIOGRAPHIE

ADAMS, J., LIEB, J.J., CANTER, BIP and Draw-a-Person test Performance of Negro and Caucasian Children, **Psychology in the Schools**, 1973, 10, 299-304.

AUCOUTURIER, B., LAPIERRE, A., **Bruno, psychomotricité et thérapie**, Paris, Delachaux & Niestlé, 1977.

AZEMAR, G., La fonction ludique: sources, ressources et portée du jeu dans l'ontogénèse de l'homme, **Annales de l'INS et ENSEP**, 1976, 10, 89-106.

BAKER, E.H., THURBER, S., Bender-Gestalt Test Performance and the Word Recognition Skills of Desadvantaged Children, **Journal of School Psychology**, 1976, 14, 64-66.

BATAILLE, M., CLANET, C., LATERRASSE, C., Changements personnels et changements sociaux, une recherche-action sur la co-éducation, **Psychologie et éducation**, 1980, 4, 4, 5-45.

BAUDELOT, C., ESTABLET, R., **L'école capitaliste en France**, Paris, Maspéro, 1971.

BELL, H.M., **Questionnaire de Bell**, forme adulte, Cinq mesures de l'adaptation personnelle et sociale, traduction et édition françaises du Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 1952.

BERNSTEIN, B., **Langage et classes sociales**, Paris, Éditions de Minuit, 1975.

BIRD, C., The Relative Importance of Maturation and Habit in the Development of an Instinct, **Pedagogical Seminary**, 1925, vol. 32, 68-91.

BLOOM, B.S., **Stability and Change in Human Characteristics**, New York, John Wiley & Sons, 1964.

BONORA, D., Hérédité et intelligence, les travaux de C. Burt, in **L'hérédité des conduites**, sous la direction de Maurice Reuchlin, Paris, P.U.F., Collection psychologie d'aujourd'hui, 1973.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., **Les héritiers**, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., **La reproduction**, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

BOURGUIGNON, O., Sociologie de l'éducation familiale in **Traité des sciences pédagogiques**, sous la direction de Debesse, M., Mialaret, G., tome 6, Aspects sociaux de l'éducation, Paris, P.U.F., 1974.

BROSSARD, M., Développement cognitif, langage et classe sociale: quelques hypothèses, **La pensée**, 1976, 190, 5-16.

BROSSARD, M., Milieu social, situations de verbalisation et capacités linguistiques, **Revue Française de Pédagogie**, 1978, 44, 38-45.

BRUNER, J.S., Organisation of Early Skilled Action, **Child Development**, 1973, 44, 1-11.

BUCHER, H., **Troubles psycho-moteurs chez l'enfant**, Paris, Masson et Cie, 1970.

BURION, J., POURTOIS, J.P., MONNIER, R., **Modèle méthodologique de formation de futurs enseignants aux relations école-famille**, Université de l'État de Mons, Faculté des Sciences psychopédagogiques, 1983.

BURKS, A.S., The Relative Influence of Nature and Nurture upon Mental Development: a comparative study of faster parent-child resemblance and true parenture resemblance, **Twenty-seventh yearbook of the national society for the study of education**, 1928, no 27, 219-316.

BUYTENDIJK, F.J.J., **Attitudes et mouvements**, préface de E. Minkowski, Brouwer, 1957.

CARMICHAEL, L., The Development of Behavior in Vertebrates Experimentally Removed from the Influence of External Stimulation, **Psychology Review**, 1926, 33, 51-58.

CATTELL, R.B., **Questionnaire de personnalité en 16 facteurs**, forme A, (16 PF), traduction et édition françaises du Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 1971.

CLARK, M., **Reading Difficulties in Schools**, Baltimore, Penguin Papers in Education, 1971.

COLEMAN, J.S. et al., **Equality of Education Opportunity**, Washington, U.S., Department of Health, Education and Welfare, 1966.

COMBESSIE, J.C., Éducation et valeurs de classe dans la sociologie américaine, **Revue française de sociologie**, 1969, 10, 12-36.

COVINGTON, M.V., Stimulus Deprivation as a Function of Social Classe Membership, **Child Development**, 1967, 38, 607-613.

DEFONTAINE, J., **Thérapie et rééducation psychomotrice**, Préface de G.B. Soubiran, Paris, Maloine S.A. Éditeur, 1977.

DENIS, D., **Le corps enseigné**, Paris, J.P. Delarge, 1974.

DENNIS, W., DENNIS, M.G., **The effect of Restricted Practice upon The Reaching, Setting and Stending of Two Infants, J. Genet. Psychol.**, 1935, 47, 17-32.

DENNIS, W., DENNIS, M.G., The Effect of Cradling Practic upon the Onset of Walking in Hopi Children, **J. Genet. psychol.**, 1940, 56, 77-86.

DUNN, J., WOODING, C., Play in the Home and its Implications for Learning in B. Tizard, D. Harvey, **The Biology of Play**, London, SIMP/Hunemann, 1977.

DUYME, M., Qu'apportent les études sur les enfants adoptés?, in **L'intelligence est-elle héréditaire**? sous la direction de Éveline Laurent, Paris, E.S.F., Collection Sciences de l'éducation, 1981.

EELLS et al., **Intelligence and Cultural Differences**, Chicago, University of Chicago Press, 1951.

EIFERMANN, R.R., Level of Children's Play as Expressed in Group Size, **British J. Educ. Psychol.**, 1970, 40, 161-170.

EIFERMANN, R.R., **Social Play in Childhood** in Child's **Play**, Edited by Herron, R.E. and Sutton-Smith B., New York, Wiley, 1971.

EVARTS, E.V., Feedback and Corollary Discharge: a Merging of the Concepts, **Neurosciences Research Program Bulletin**, 1971, 9, 1, 86-112.

EYSENCK, H.J., **The Inequality of Man**, London, Maurice Temple Smith, 1973, traduit de l'anglais par Jeanne Etoré, **L'inégalité de l'homme**, Paris, Copernic, Collection Factuelles, Édition mise à jour, 1977.

FEITELSON, D., ROSS, C., The Neglected Factor. Play, **Human Development**, 1973, 16, 202-223.

FEITELSON, D., WEINTRAUB, B., MICHAELI, O., Social Interactions in Heterogeneous Preschools in Israel, **Childs development**, 1972, 43, 1249-1259.

FELDMAN, M.W., LEWONTIN, R.C., The Heritability Hang-up, **Science**, 1975, 190, 1163-1168.

FORQUIN, J.C., La sociologie des inégalités d'éducation: Principales orientations, principaux résultats depuis 1965, **Revue Française de Pédagogie**, 1979 a, 48, 90-100.

FORQUIN, J.C., La sociologie des inégalités d'éducation: Principales orientations, principaux résultats depuis 1965, **Revue Française de Pédagogie**, 1979 b, 49, 87-99.

FORQUIN, J.C., La sociologie des inégalités d'éducation: Principales orientations, principaux résultats depuis 1965, **Revue Française de Pédagogie**, 1980, 51, 77-92.

FORQUIN, J.C., L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, **Revue Française de Pédagogie**, 1982a, 59, 52-75.

FORQUIN, J.C., L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, **Revue Française de Pédagogie**, 1982b, 60, 51-70.

GALIFRET-GRANJON, N., Contribution à l'étude du symbolisme chez l'enfant, **Psychiatrie de l'enfant**, 1970, 13, 1, 129-209.

GALIFRET-GRANJON, N., Étude génétique des productions d'actes mimés sur ordre, **Psychiatrie de l'enfant**, 1974, 17, 119-239.

GALIFRET-GRANJON, N., **L'évolution des praxies idéo-motrices, évocation gestuelle d'actions et prise de positions du corps chez l'enfant et le vieillard**; Thèse de doctorat d'état, Université de Paris X, 1979.

GESELL, A., Maturation and Behavior Pattern, **Psychol. Rev.**, 1929, 36, 307-319.

GILLY, M., Influence du milieu social et de l'âge sur la progression scolaire à l'école primaire, **Bulletin de psychologie**, 1967, 257, 20, 10-15 (797-809).

HARROW, A.J., **A taxonomy of the Psychomotor Domain**, New York, David McKay, 1972, traduit par M. Lavallée, **Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 3 domaine psychomoteur**, Montréal, Les presses de l'Université du Québec, 1977.

HATWELL, Y., À propos des notions d'assimilation et d'accommodation dans les processus cognitifs, in **Psychologie et épistémologie génétiques**, Collection Sciences du comportement, Paris, Dunod, 1966.

HEBB, O., **The Organization of Behaviour**, New- York, John Wiley and Sons Inc., 1949, traduit par Madeleine King, **Psycho-physiologie du comportement**, Paris, P.U.F., 1958.

HÉBERT, J.P., **Race et intelligence**, Paris, Copernic, Collection Factuelles, 1977.

HIRIARTBORDE, E., NADEL, J., Développement psychomoteur, in **Introduction à la psychologie de l'enfant**, tome I, sous la co-direction de Michel Hurtig et Jean-Adolphe Rondal, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1981.

HUSEN, T., **Talent Opportunity and Career**, Stockholm, Almqvist, 1969.

ILLINGWORTH, R.S., **The Development of the Infant and Young Child**, New-York, Churchill Livingstone, Longman Group Limited, 1975, traduit par J.F. Eizenbaum, **Abrégé du développement psychomoteur de l'enfant**, Paris, Masson, 1978.

ILLINGWORTH, R.S., LISTER, J., The Critical or Sensitive Period, with Special Reference to Certain Feeding Problems in Infants and Children, **Journal Pediatric**, 1964, 65, 839.

I.N.E.D., **Population et enseignement**, Paris, P.U.F., 1970.

INSTITUT NATIONAL D'ETUDES DEMOGRAPHIQUES et INETOP, Enquête Nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire, tome 2, **Travaux et Documents**, Cahiers no 64, 1973.

ISAAC, B.K., Perceptual-Motor Development of First Graders as Related to Class, Race, Intelligence, Visual Discrimination and Motivation, **Journal of School Psychology**, 1973, 11, 47-56.

JACQUARD, A., **Éloge de la différence**, Édition du Seuil, 1978.

JADOULLE, A., **Apprentissage de la lecture et dyslexie**. Liège, Georges Thone Éditeur, Collection Éducation et Culture, 1967.

JEANJEAN, C., Les performances linguistiques des enfants de milieu dit favorisé et la mesure des aptitudes scolaires: la situation de test, in **Le handicap socio-culturel en question**, C.R.E.S.A.S., Paris, E.S.F., Collection Sciences de l'éducation, 2e édition, 1981.

JENCKS, C. et al., **Inequality**, Basic Books, 1972, traduit par Jean-Marie Laporte et Anne-Marie Laporte, **L'inégalité**, Paris, P.U.F., 1979.

JENSEN, A.R., How Much can we Boost I.Q. and Scholastic Achievement? **Harward Educational Review**, 1969, 39, 1-123.

JINKS, J.L., FULKER, D.V., Comparaison of Biometrical and Genetical, MAVA and Classical Approaches to the Analysis of Human Behaviour, **Psycho. Bull.**, 1970, 73, 311-349.

KAMIN, L.J., **The Science and Politics of I.Q.**, Potomac, Lawrence Erlbaum Ass., 1974.

KIBLER, R.J. et all.,**Behavioral Objectives and Instruction**, Boston, Allyn & Bacon, 1970.

KLINEBERG, O., Psychologie sociale, psychologie différentielle, **Bull. psychol.**, 1968, 22, 1, 6-24.

KOUPERNIK, C., DAILLY, R., **Développement neuro-psychique du nourrisson**, Préface de Georges Heuyer, Paris, P.U.F., 4e édition, 1980.

KRATHWOHL, D.L., **Taxonomie des objectifs pédagogiques**, tome II, Domaine affectif, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1976.

KRAUS, H., **Hypokinetic Disease**, tome III, Thomas, 1961.

LABOV, W., The logic on Non-Standard English, in **Language in Social Context**, sous la direction de Giglioli, P., New-York, Penguin Book, 1972.

LARMAT, J., **La génétique de l'intelligence**, P.U.F., Le psychologue, 2e édition mise à jour, 1979.

LAURENT, E., Inné ou acquis: une controverse interminable, in **L'intelligence est-elle héréditaire**? sous la direction de Éveline Laurent, Paris, E.S.F., Collection sciences de l'éducation, 1981.

LAUTREY, J., **Classe sociale, milieu familial, intelligence**, Préface de Maurice Reuchlin, Paris, P.U.F., 1980.

LAUTREY, J., TOME, H.R., Études interculturelles de la notion de conservation, in **Cultures et conduites**, sous la direction de Maurice Reuchlin, Paris, P.U.F., 1976.

LAWLER, J., **Intelligence, génétique, racisme**. Paris, Éd. Sociales, 1978.

LEAHY, A., Nature, Nurture and Intelligence, **Genetic psychol. monogr.**, 1935, no 17, 241-306.

LE BOULCH, J., **L'éducation par le mouvement**, Paris, Éditions Sociales, 1966.

LE CAMUS, J., **Étude de la maladresse chez l'enfant**, Paris, Doin, Éditeurs, 1976.

LE CAMUS, J., Effets énergétiques, effets informationnels: anatomie et physiologie d'une rupture, **Homo**, 1980, 20, 21-36.

LE CAMUS, J., **Les pratiques psychomotrices en France**, Rétrospective (1900-1980), problèmes actuels et perspectives, Doctorat d'état, Université de Toulouse-le-Mirail, UER des Sciences du Comportement et de l'éducation, 1982.

LENTIN, L., Apprentissage du langage et milieu socio-culturel, **Bulletin de la société française d'éducation et de rééducation psychomotrice**, 1975, 31, 44-48.

LÉON, A. et al., **Manuel de psychopédagogie expérimentale**, Paris, P.U.F., 1977.

LERNER, I.M., Polygenic Inheritance and Human Intelligence, **Evolutionary Biology**. 1976, 6, 339-414.

LEROY-BOUSSION, A., Maturité mentale et apprentissage de la lecture, **Enfance**, 1971, 3, 153- 207.

LORENZ, K., **Évolution et modification du comportement**, Paris, Payot, 1967.

MALMQUIST, E., **Factors Related to Reading Disabilities in the First Grade of The Elementary School**, Stockholm, Almqvist, and Wiksell, 1958.

MALSON, L., **Les enfants sauvages: mythe et réalité**, Paris, Union générale d'édition, 1964.

MARCOS, H., Climat familial et réussite scolaire in **Culture et conduites**, sous la direction de Maurice Reuchlin, Paris, P.U.F., 1976.

MARION, A., Retard scolaire et retard intellectuel: la situation expérimentale in **Le handicap socio-culturel en question**, C.R.E.S.A.S., Paris, E.S.F., Collection sciences de l'éducation, 2e édition, 1981.

MARTIN, R., SEWELL, T., MANNI, J., Effects of Race and Social Class on Preschool Performance on the Developmental Test of Visual-Motor Integration, **Psychology in the schools**, 1977, 14, 4, 466-470.

McGRAW, M.B., **Growth: A Study of Johnny and Jimmy**, New-York, Appleton, 1935.

McGRAW, M.B., Maturation et comportement, in **Manuel de psychologie de l'enfant** sous la direction de L. Carmichael, tome 1, Paris, P.U.F., 1952.

MONTAGNER, H., **L'enfant et la communication**, Paris, Éditions Pernoud Stock, 1978.

MUNSINGER, H., The Adopted Child's I.Q.: a Critical Review, **Psychol. Bull.**, 1975, vol. 82, no 5, 623-650.

NADEL, J., BEST, F., **Wallon aujourd'hui**, Paris, Éditions du Scarabée, Collection Pédagogies nouvelles, 1980.

PAILLARD, J., L'acte moteur comme facteur d'adaptation et de progrès évolutif, Conférence donnée dans le cadre du Colloque International, **"Sports et Progrès de l'Homme"** (mai 1975, Paris) organisé par la Fédération Sportive et Gymnique du Travail, Paris, Éditeurs Français réunis, 1976.

PATOIS, E. et al., Âge de la marche et facteurs associés étudiés dans un échantillon longitudinal de 296 enfants parisiens, **Courrier**, Centre International de l'enfant, 1980, 30, no spécial, international, 119-124.

PECHER, A., **Expérience de thérapie psychomotrice individuelle**, Paris, Masson et Cie, 1977.

PIAGET, J., **La naissance de l'intelligence chez l'enfant**, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1936.

PIAGET, J., Les praxies chez l'enfant, **Revue Neurologique**, 1960, 102, 6, 551-565.

PIAGET, J., **La prise de conscience**, Paris, P.U.F., Collection Psychologie d'aujourd'hui, 1974a.

PIAGET, J., **Réussir et comprendre**, Paris, P.U.F., Collection Psychologie d'aujourd'hui, 1974b.

PIAGET, J., **L'équilibration des structures cognitives**, Paris, P.U.F., Études d'épistémologie génétique XXXIII, 1975.

PLOWDEN REPORT, **Children and their Primary Schools**, A report of the Central Advisory Council for Education England, London, Her Majesty's Stationery Office, 1967.

POURTOIS, J.P., **Comment les mères enseignent à leur enfant**, Paris, Préface de Jean Simon, P.U.F., 1979.

POURTOIS, J.P., FORGIONE, A., **Centre de formation à l'éducation familiale**, Université de l'État à Mons, Faculté des sciences psychopédagogiques, 1980.

REUCHLIN, M., Les facteurs socioéconomiques du développement cognitif, in **Milieu et Développement**, Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française, 1972.

RICHEMOND, B.O., ALIOTTI, N.C., Developmental Skills of Adventaged and Desavantaged Children on Perceptual Tasks, **Psychology in the schools**, 1977, 14, 4, 461-466.

RICHEMOND, B.O., NORTON, W.A., Creative Production and Developmental Age in Desadvantaged Children, **The Elementary School Journal**, 1973, 73, 279-284.

RIGAL, R. et al., **Motricité approche psychophysiologique**, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1974.

ROSEN, C., The Achievement Syndrome: A Psycho-Cultural Dimension of Social Stratification, **American Social Review**, 1956, 21, 203-210.

ROSEN, C.E., The Effects of Sociodramatic Play on Problem-Solving Behavior Among culturally Desavantaged Preschool Children, **Child Development**, 1974, 45, 920-927.

ROUBERTOUX, P., Les modèles de l'analyse génétique: valeurs et limites, in **L'intelligence est-elle héréditaire?** sous la direction de Éveline Laurent, Paris, E.S.F., Collection sciences de l'éducation, 1981.

ROUBERTOUX, P., CARTIER, M., **Génétique et comportements**, Paris, Masson, 1976.

RUBIN, K.H., MAIONI, T.I., HORNUNG, M., Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget Revisited. **Child Development**, 1976, 47, 414-419.

SALTIEL, M., Un parcours semé d'embûches, **Le Monde de l'éducation**, 1980, 67, 9-18.

SCHEL, R.E., HALL, E., **Developmental Psychology Today**. 3e édition, Random House, 1979, traduit par Annick Chauveau, Michel Claes, Monique Gauthier, **Psychologie génétique**, Montréal, Éditions du renouveau pédagogique, 1980.

SCHIFF, M. et al., Intellectual Staters of Working-class Children Adopted Early into upper Middle-class Families, **Science**, 1978, 200, 1503-1504.

SIMON, J., Les pédagogies compensatoires et la pédagogie expérimentale, **Les Sciences de l'éducation**, 1977, 1/2, 17-32.

SKODAK, M., SKEELS, H.M., A final Fallow up of one hundred Adopted Children, **J. Genet. Psycho.**, 1949, vol. 75, 85-125.

SLOAN, W., The Lincoln-Ozeretsky Motor Development, **Genetic Psychology Monographs**, 1955, 51, 183-252.

SMILANSKY, S., **The effects of Sociodramatics Play on Desadvantaged Children: Preschool Children**, New York, Wiley, 1968.

SMITH, P.K., DODSWORTH, C., Social Class Differences in the Fantasy Play of Preschool Children, **The Journal of Genetic Psychology**, 1978, 133, 183-190.

SNYDERS, G., **École, classe et lutte des classes**, Paris, P.U.F., 1976.

SOUBIRAN, G., MAZO, P., **La réadaptation scolaire des enfants intelligents par l'éducation psychomotrice**, Paris, Doin, 1965.

SPALDING, C.A., Instinct with Original Observations on Young Animals, **B.J. Anim. Behav.**, 1954, 2, 2-11.

SULLEROT, E., **Le fait féminin**, Paris, Fayard, 1973.

TAYLORD, H.D., THWEATT, R.C., Cross-Cultural Developmental Performance of Navajo Children on the Bender-Gestal Test. **Perceptual and Motor Skills**, 1972, 35, 307-309.

TIZARD, B., PHILPS, J., PLEWIS, I., Play in Pre-School Centres T II, Effects on Play on the Child's Social Class and of the Educational Orientation of the Centre, **J. Child Psychol. Psychiat.**, 1976, 17, 265-274.

VAYER, P., **Le dialogue corporel**, Paris, Doin, 1971.

VAYER, P., **L'enfant face au monde**, Paris, Doin, 1972.

VIAL, M., STAMBAK, M., Le handicap intellectuel en question, in **Le handicap socioculturel en question**, C.R.E.S.A.S., Paris E.S.F., Collection science de l'éducation, 2e édition, 1981.

WHITE, B.L., HELD, R., Plasticity of Sensorimotor Development, in J.F. Rosenblith et W. Allinsmith, **The Causes of Behavior**, tome II: Reading in Child Development and Educational Psychology, Boston, Allyn and Bacon, 2e édition, 1966.

WOLF, R., The Measurement of Environnements, in A. Anastasi, **Testing Problems in Perspective**, Washington D.C., American Council on Education, 1966.

WOOTTON, A.J., Talk in the Homes of Young Children, **Sociology**, 1974, 8, 277-295.

ZAZZO, B., **Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire**, Préface de René Zazzo, Paris, P.U.F., 1978.

COLLECTION DES ÉDITIONS DU CRP

dirigée par Gérard-Raymond Roy

Didactique

F. Corpataux (1987). **Musique et psaltérion**. Guide pédagogique; 1er volume de pièces harmonisées; 2e volume de pièces harmonisées.

R. Fortier (1988). **Vivre à la maternelle**.

L. Latendresse (1987). **Pictogrammes et compréhension**.

L. McNicoll et G.-R. Roy (1987). **La pédagogie du brouillon**.

M. Brezina, D. Dubé et H. Ouellet (1986). **Manual d'apprentissage de l'opérateur et du programmeur de machines-outils à commande numérique**. (4 volumes).

P.A. Simard, R. Parent et H. Hensler (1986). **Phénomènes électriques en soudage**. (1er cahier — Le courant électrique; 2e cahier — Le circuit électrique; 3e cahier — Les sources de courant; 4e cahier — L'arc électrique; 5e cahier – Les conducteurs électriques)

——. **Recherche et formation technologique** (1988).

——. **Problèmes de recherche en enseignement professionnel** (1988).

Éducation spécialisée

J. Gignac (1987). **L'intégration d'enfants handicapés**.

D. Hade (1988). **Classes sociales et motricité**.

Interculturel

A. Beauchesne (1987). **Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver**.

Orientation professionnelle

P. Dupont, S. Marceau et M. Cingras (1988). **Explorons des professions techniques et scientifiques**. (5 vidéos en 1).

Pédagogie

M. Aubé et H. Ouellet (1987). **Le portrait sociopédagogique des enseignants d'I.S.J.**

H. Hensler, D. Raymond et F. Elbaz (1983). **Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire**.

M. Scholer (1987). **La technologie éducative dans les universités du Québec**.

Psychologie

J. Limoges, R.P. Hébert et al. (1988). **Développement en tête!**

Une analyse des principales recherches mettant en relation le milieu socio-économico-culturel et le développement de la motricité permet de constater que le contexte dans lequel évolue l'enfant n'a pas le même impact sur tous les aspects du développement moteur ni selon tous les âges. Il n'en demeure pas moins que, de façon générale, le développement moteur des enfants appartenant à une classe sociale favorisée a tendance à se différencier significativement de celui des enfants provenant d'une classe sociale défavorisée.

L'appartenance à une classe sociale donnée n'a toutefois qu'une faible valeur en recherche. Si elle nous permet d'appréhender le vécu des sujets, elle ne nous renseigne d'aucune façon sur le type d'expérience qui influence le développement de la motricité et encore moins sur les mécanismes en cause. Partant de là, si l'on veut expliquer ce problème, il faut identifier les variables intermédiaires, c'est-à-dire qui s'interposent entre celles qui servent à caractériser le milieu social et celles qui témoignent du développement de la motricité.

Dans le but de dépasser la description du phénomène, l'auteur présente un modèle explicatif du développement de la motricité. La mise à l'épreuve de ce modèle lui permet d'apporter un éclairage nouveau sur l'influence du milieu social, des valeurs et principes éducatifs et de certaines variables de personnalité des mères sur la structuration de l'environnement familial. En un mot, un livre qui dégage l'influence de ces variables sur le développement de la motricité d'enfants de maternelle.

Daniel Hade *est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est détenteur d'un doctorat de 3e cycle en psychologie de l'Université Toulouse-Le Mirail. Avant d'occuper le poste de vice-doyen aux études de 1er cycle et à l'administration, il a assumé les cours "Développement sensoriel, perceptuel et moteur" et "Relations parents-enfants école".*

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Sherbrooke (Québec)
J1K 2R1

Gérard Thibault **graphiste**
563.5757

ISBN 2-920859-20-X